

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INFLUENCE DE LA PRATIQUE APPROFONDIE DE MÉTHODES
D'ÉDUCATION SOMATIQUE SUR LA PRATIQUE MUSICALE DE
MUSICIENS PROFESSIONNELS : DEUX ÉTUDES DE CAS

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

PAR
MARIE-SOLEIL FORTIER

NOVEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais remercier les *Fond de recherche du Québec - Société et culture* ainsi que l'*Institut Santé et société* de l'Université du Québec à Montréal pour leur soutien financier. Je tiens aussi à remercier chaleureusement mon équipe de direction de recherche. Tout d'abord, merci à ma directrice Nicole Harbonnier-Topin, professeure au département de danse de l'UQAM, qui m'a fait découvrir l'univers passionnant de l'éducation somatique et du mouvement, en plus de me guider avec rigueur tout en me laissant une grande liberté tout au long de ce projet. Un très grand merci également à ma codirectrice Isabelle Héroux, professeure au département de musique de l'UQAM, qui a joué le rôle de mentor pour moi durant toutes mes années d'études doctorales. En plus de m'accompagner dans mon projet de thèse, elle m'a initiée à la recherche et à l'enseignement universitaire et m'a fait confiance en m'impliquant dans plusieurs projets. Merci pour ta grande générosité. Finalement, merci à mon codirecteur Domenico Masciotra, chercheur indépendant et consultant international en éducation, qui s'est joint à notre équipe à mi-parcours pour m'accompagner dans l'univers de l'éducation en éducation. Merci pour ta générosité, ta disponibilité et de m'avoir poussée toujours plus loin dans ma réflexion tout au long de notre collaboration.

Un merci tout spécial à tous les musiciens ayant accepté généreusement de donner de leur temps pour participer à cette étude. Sans vous, ce projet n'aurait pas vu le jour. Merci à Alvaro Pierri, Maurice Legault et Rémi Castonguay pour leur contribution ponctuelle au projet. Je tiens également à remercier les enseignantes, Suzanne

Charbonneau et Marie-Lorraine Bérubé, ainsi que l'ensemble de la troisième cohorte de la formation professionnelle de l'École québécoise de formation en éducation somatique. Nos explorations de mouvements et nos échanges ont grandement contribué à faire avancer ma compréhension de l'univers de l'éducation somatique et ma réflexion pour la réalisation de cette thèse.

Je tiens à remercier chaudement ma famille et mes amis qui ont su me soutenir sans relâche au cours de ce projet. Un merci spécial à ma mère Céline pour la transcription des entretiens. Le plus grand des mercis à mon amoureux Andrea qui a cru en moi, m'a encouragée du début à la fin de cet ambitieux projet et a vécu à mes côtés les hauts et les bas de la vie de doctorante. Finalement, merci à notre fils Christophe qui a grandi dans mon ventre lors des derniers mois de rédaction de cette thèse et m'a donné l'élan et le courage de mener à bien ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX	x
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
L'origine du questionnement de recherche	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	6
1.1 Quelques obstacles au développement musical	8
1.1.1 Les problèmes physiques liés au jeu instrumental	8
1.1.2 Quelques obstacles au développement du geste musical	11
1.1.3 L'anxiété de performance musicale	18
1.2 Les approches somatiques : une voie pour surmonter les difficultés liées à la pratique musicale?	22
1.2.1 L'éducation somatique	23
1.2.2 L'éducation somatique et les musiciens	25
1.3 Objet et questions de recherche	31
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE	35
2.1 L'approche éactive en éducation	35
2.1.1 Le paradigme de l'éaction dans les sciences cognitives	37
2.1.2 Le paradigme de l'éaction en éducation	39

2.1.3	Le développement du MAS ou de l'agir musical	41
2.1.4	La situation dans la perspective de l'énaction	43
2.1.5	La structure et les fonctions de l'agir du MAS	48
2.1.6	L'activité réflexive et les niveaux de conscience	54
2.1.7	Vers un agir musical plus performant	58
2.2	Quelques concepts centraux du champ de l'éducation somatique	60
2.2.1	Le soma	60
2.2.2	Les différentes acceptions du terme « conscience » en éducation somatique : vigilance, prise de conscience et présence attentive	61
2.2.3	Différenciation et intégration : vers l'optimisation de la dynamique somatique	65
2.3	La technique Alexander	68
2.3.1	Origine de la méthode	68
2.3.2	Les principes soutenant la pédagogie de la méthode	70
2.3.3	La mise en situation pédagogique dans la technique Alexander	77
2.4	La méthode Feldenkrais	79
2.4.1	Origine de la méthode	79
2.4.2	Les principes soutenant la pédagogie de la méthode	80
2.4.3	Les mises en situation pédagogiques de la méthode Feldenkrais	86
2.5	L'éducation somatique et les dimensions du PAS	93

CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE

3.1	Recrutement et description des sujets de l'étude	96
3.2	Une approche par théorisation ancrée	98
3.3	Cueillette de données	99
3.3.1	Le premier entretien	101
3.3.2	Le second entretien	101
3.3.3	Le troisième entretien	102

3.4	Analyse des données	102
3.5	Pertinence de l'axe méthodologique choisi	108

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES CAS	110
----------------------------	-----

4.1	Anne	110
4.1.1	Le parcours musical d'Anne	110
4.1.2	Le projet d'Anne	115
4.1.3	L'expérience d'Anne en technique Alexander	117
4.1.4	Les progrès d'Anne en technique Alexander	124
4.1.5	Analyse de moments de jeu instrumental	130
4.1.6	Synthèse des progrès d'Anne dans sa pratique musicale	178
4.1.7	Résumé du cas d'Anne	189
4.1	Marc	191
4.1.1	Le parcours musical de Marc	192
4.1.2	Le projet de Marc	196
4.1.3	La pratique de méthodes d'éducation somatique chez Marc	198
4.1.4	Les progrès de Marc en éducation somatique	215
4.1.5	Analyse de moments de jeu instrumental	221
4.1.6	Synthèse des progrès de Marc dans sa pratique musicale	277
4.1.7	Résumé du cas de Marc	291

CHAPITRE V

DISCUSSION	294
------------------	-----

5.1	Le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical	295
5.1.1	Le concept d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical : une définition	296

5.1.2	Les composantes de l'agir développées en éducation somatique en action dans les situations musicales explicitées	303
5.1.3	Le projet personnel des apprenants comme principal élément polarisateur du phénomène d'intégration chez nos sujets	310
5.1.4	La coordination des composantes de l'agir développées en éducation à l'agir musical chez nos sujets	313
5.1.5	Les impacts de l'intégration des composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical	335
5.1.6	Synthèse du processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical	342
5.2	Les stratégies pédagogiques préconisées par les éducateurs somatiques ayant été déterminantes dans le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical des sujets	346
5.2.1	La prise en compte de l'apprenant et de son projet personnel	347
5.2.2	L'accompagnement de l'apprenant dans le développement d'une activité réflexive	348
5.2.3	Favoriser la pratique de la technique Alexander dans un mode d'agir habituel	358
5.2.4	La complexification progressive des situations d'apprentissage	359
5.2.5	L'intégration de l'instrument	361
CHAPITRE VI		
CONCLUSION GÉNÉRALE		363
6.1	Résumé de l'étude	363
6.2.....	Perspectives de recherches futures	366
ANNEXE 1		369

a) Extrait du procès-verbal du Regroupement pour l'éducation somatique .	369
b) Invitation à participer à l'étude	372
ANNEXE 2	373
Entretien 1	373
Entretien 2	377
Entretien 3	378
ANNEXE 3	380
Exemple de codification	380
ANNEXE 4	382
Exemple du développement d'une catégorie conceptualisante	382
RÉFÉRENCES	384

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Les boucles de contrôle sensori-moteur du son. Tiré de Delalande (2014)	17
2.2 Modèle de développement de l'agir, par Masciotra (2015a), reproduite avec sa permission	42
2.2 Une situation émerge du rapport entre les conditions personnelles et les conditions environnementales du PAS, tiré de Masciotra et al. (2008) p. 27.....	44
2.3 Diverses composantes de la dimension gestuelle de l'agir musical .	50
2.4 Les différents niveaux de conscience et les activités qui y sont rattachées	57
5.1 Le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical	298
5.2 Les facteurs entrant en compte dans l'émergence d'une prise sur soi	305
5.3 La constitution des repères somatiques	309
5.4 La quête d'accès aux repères somatiques comme élément déclencheur du processus de coordination de composantes de l'agir somatique dans l'agir musical	317
5.5 Les situations explicitées dans l'étude classifiées sur un continuum allant du plus simple (à gauche) au plus complexe (à droite)	320

5.6	La dynamique de coordination de composantes de l'agir somatique dans l'agir musical	334
5.7	Synthèse du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical chez Anne et Marc	345

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les principales fonctions de l'agir en lien avec la structure du PAS	48
3.1 Les étapes de la méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (Vermersch, 2009)	104
4.1 Les composantes de l'agir en action et leurs impacts sur l'agir musical dans la situation d'apprentissage somatique vécue par Anne.	143
4.2 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition A vécue par Anne.....	156
4.3 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition B vécue par Anne	163
4.4 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de préparation au jeu) vécue par Anne	169
4.5 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de performance A) vécue par Anne	172
4.6 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de performance B) vécue par Anne	177
4.7 Les situations d'apprentissage somatique mentionnées par Marc, du plus simple au plus complexe	202
4.8 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation d'apprentissage somatique vécue par Marc	237

4.9	Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition A vécue par Marc	246
4.10	Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition B vécue par Marc.....	256
4.11	Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de préparation au jeu A) vécue par Marc	266
4.12	Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de préparation au jeu B) vécue par Marc	271
4.13	Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de performance) vécue par Marc	276
5.1	Simplification des stratégies somatiques en fonction de la complexité des situations lors de l'énaction de la prise corporelle "Allongement et alignement de la colonne"	324

RÉSUMÉ

Plusieurs auteurs recommandent la pratique de méthodes d'éducation somatique pour aider les musiciens à gérer différentes difficultés liées à la performance musicale telles que les troubles musculosquelettiques, les tensions musculaires excessives et l'anxiété de performance. Ces méthodes semblent donc avoir un impact positif sur le développement du musicien. Mais comment et dans quelle mesure la pratique de méthodes d'éducation somatique contribue-t-elle au progrès du musicien? Nous avons choisi d'explorer cette question à travers deux études de cas effectuées auprès d'Anne et Marc : deux musiciens professionnels ayant une pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique.

Dans cette étude, la cueillette et l'analyse des données ont été réalisées selon la méthode d'Analyse par théorisation ancrée (Paillé 1995, 2008) et la théorisation des phénomènes ayant émergé de notre analyse fut envisagée à partir de la perspective théorique de l'énaction en éducation (Masciotra, Roth, & Morel, 2008). Afin de mieux comprendre l'influence de la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique sur la pratique musicale, nous avons présenté les histoires individuelles de formation de nos sujets (c.-à-d. la formation musicale et d'éducation somatique reçue, les progrès que les sujets attribuaient à la pratique d'éducation somatique, etc.). Puis, l'adoption d'un point de vue psychophénoménologique (Vermersch, 2012) nous a permis de mieux cerner la dynamique d'action de nos sujets dans divers moments de jeu instrumental (une situation d'apprentissage somatique impliquant l'instrument, deux situations de répétition et une situation de concert).

L'analyse de ces situations de jeu instrumental et de l'ensemble des histoires individuelles de formation de nos sujets nous a permis de conclure que la pratique d'éducation somatique a une influence significative sur le progrès de l'agir musical des sujets et que c'est par l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical que cette influence s'opère. Finalement, une mise en parallèle de nos interprétations des cas d'Anne et de Marc nous a permis d'approfondir notre compréhension de divers aspects du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical, tel que vécu par nos sujets.

Mots clés : Musiciens professionnels, éducation somatique, intégration, psychophénoménologie, éinaction.

Title: The Influence of Thorough Practice of Somatic Education Methods on the Musical Practice of Professional Musicians: Two Case Studies

Key words: Professional musicians, somatic education, integration, psycho-phenomenology, enaction.

INTRODUCTION

L'origine du questionnement de recherche

C'est avec un regard de praticienne que j'ai amorcé ce doctorat en 2010. Je suis guitariste classique de formation et me produis professionnellement sur la scène musicale depuis plusieurs années au sein de diverses formations. J'enseigne également la guitare depuis plus de 15 ans à des élèves de tous niveaux. Tout au long de mes études et de ma carrière de musicienne, j'ai rencontré plusieurs difficultés liées à ma pratique musicale, telles que des douleurs et inconforts liés au jeu, des épisodes d'anxiété de performance et des difficultés techniques. Mes professeurs d'instruments remarquaient évidemment mes difficultés techniques et m'encourageaient à redoubler d'effort pour les surmonter. Cependant, ils semblaient peu en mesure de cibler l'origine de mes limites techniques qui, je l'ai compris plus tard, étaient principalement liées à une organisation corporelle déficiente alliée à une condition d'hyperlaxité articulaire¹ au niveau des mains. Ces difficultés techniques, dont j'étais consciente sans pouvoir y remédier, avaient un impact sur ma confiance en moi et ceci contribuait certainement à l'anxiété que je vivais en lien avec mes performances musicales.

¹ L'hyperlaxité articulaire aussi appelée hypermobilité est définie comme suit par Wynn Parry (2004) : « Le terme hypermobilité réfère à une possibilité accrue de mouvement au-delà de la norme acceptée ». Traduction libre de l'auteur de Wynn Parry (2004) : "The term hypermobility refers to the increased range of movement beyond the accepted norm [...]." (p. 44).

En raison des multiples échéances auxquelles je devais m'ajuster au cours de mes études, j'ai mis de côté mes questionnements sur le corps et la technique instrumentale et focalisé sur mes points forts : ma sensibilité musicale et mon assiduité au travail, qui m'ont permis de répondre aux exigences des programmes de formation. Cependant, j'étais en constante lutte pour communiquer mes idées musicales en dépit de ces faiblesses corporelles. Persuadée que j'étais peu habile, je considérais mon corps comme un obstacle à mon expressivité plutôt que comme mon principal medium d'expression.

À la fin de mes études en interprétation musicale, j'ai donc entrepris une démarche personnelle pour me sentir mieux dans mon corps, pour acquérir plus d'efficacité technique à l'instrument et, par le fait même, augmenter mon bien-être en situation de performance. J'ai commencé par un retour aux sources en prenant le temps de relire quelques ouvrages de technique instrumentale incontournables pour les guitaristes classiques (Carlevaro, 1989; Duncan, 1980; Tennant, 1995). Puis, j'ai découvert plusieurs ouvrages, s'adressant aux guitaristes ou aux musiciens en général, qui prenaient en compte les principes d'anatomie fonctionnelle et d'ergonomie dans la pratique instrumentale (Cardoso, 2006; Chamagne, 1998, 2000; Papillon, 2011; Perrin, 2001; Urshalmi, 2006). Parallèlement à mes lectures, j'ai été initiée à la *Gymnastique sur table* à l'école de Thérèse Cadrin-Petit², une approche d'entraînement douce et de rééducation posturale pouvant être considérée comme faisant partie du champ élargi de l'éducation somatique³. Cette pratique a été, pour moi, l'élément déclencheur qui m'a permis d'initier le développement d'une

² La gymnastique sur table est une discipline qui vise à renforcer la musculature profonde, responsable de la posture, par des exercices sur la table de Penchenat. « Blessé dans les tranchées de la Première Guerre, Ferdinand Penchenat, kinésithérapeute des hôpitaux de Paris et champion de France en lutte gréco-romaine, entreprend sa rééducation musculaire à l'aide des techniques traditionnelles de poids et haltères. Mais cet entraînement en force ne lui permet pas de soigner ses articulations et ses vertèbres. Insatisfait, il crée la Table et la méthode d'accrochages en 1920. Bientôt, le monde du sport ainsi que les professionnels de la santé adopte " la table qui régénère le corps ".» (Gymnastique TCP, 2003)

³ Ce champ disciplinaire rassemble un ensemble de méthodes qui visent le développement de la conscience de soi par le mouvement. Il est défini au chapitre 1, à la section 1.2.1.

conscience corporelle. À mesure que je renforçais ma musculature profonde, affaiblie à cause d'une mauvaise posture récurrente, je découvrais de nouvelles sensations avec et sans l'instrument. Je percevais mon jeu de manière plus globale et, progressivement, mes mouvements devenaient plus efficaces, plus faciles, plus simples.

Enthousiasmée par ces découvertes, j'ai entrepris ce doctorat en Études et pratiques des arts avec le projet d'approfondir la question de la place du corps dans la pratique instrumentale. En effet, à travers mon expérience, j'avais constaté que l'aspect physiologique de la pratique instrumentale semblait négligé dans la formation du musicien et je croyais pouvoir contribuer à l'avancement des connaissances dans ce domaine. Pour ce faire, j'ai d'abord voulu mieux comprendre le fonctionnement du corps humain, pour comprendre les changements que ce renforcement musculaire avait créés en moi. J'ai alors entrepris d'en connaître plus sur la biomécanique, croyant que des connaissances scientifiques sur le corps et le mouvement éclaireraient définitivement mes questionnements sur la technique instrumentale. Je me suis donc inscrite à des cours de physiologie et d'anatomie au département de kinésiologie⁴ de l'UQAM, qui m'ont permis, entre autres, de mieux comprendre et approfondir les ouvrages de Philippe Chamagne, axés sur l'anatomie fonctionnelle pour les musiciens (Chamagne 1998, 2000).

Enrichie de ces connaissances théoriques, je réalisais tout de même que ce qu'avait déclenché en moi mon expérience de Gymnastique sur table ne se résumait pas à un renforcement musculaire : l'acquis principal que m'avait procuré cette pratique était

⁴ Selon la Fédération des kinésiologues du Québec, «le mot kinésiologie vient des mots *kinési* qui veut dire mouvement et de *logie*, science». La kinésiologie est donc la science du mouvement. En Amérique du Nord, un kinésiologue est considéré comme un «professionnel de la santé, spécialiste de l'activité physique, qui utilise le mouvement à des fins de prévention, de traitement et de performance.» Il est formé à l'analyse du mouvement à partir de notions de biomécanique et possède une connaissance approfondie des mécanismes biologiques du corps humain. (<http://www.kinesiologue.com>, consulté le 15 février, 2013)

un raffinement de l'acuité à mes sensations kinesthésiques, qui transformait ma façon de jouer. J'ai donc voulu poursuivre une exploration pratique et concrète du corps en lien avec ma pratique instrumentale. Dans cette optique, j'ai notamment expérimenté une approche de rééducation corporelle pour les musiciens inspirée des travaux de l'institut Médecine des arts de Paris. Cette approche propose notamment des clés pour l'optimisation de la posture et des exercices de renforcement musculaire visant principalement la ceinture scapulaire. De plus, souhaitant poursuivre ma démarche vers une plus grande conscience corporelle, j'ai été initiée à différentes approches d'éducation somatique, notamment, la technique Alexander et la méthode Feldenkrais.

Cette incursion dans le monde de l'éducation somatique et de diverses approches corporelles a été enrichissante pour moi à plusieurs niveaux. En ce qui a trait à ma pratique instrumentale, le fait de l'entrevoir comme une pratique corporelle à part entière a changé mon attitude : j'abordais le travail technique avec plus de curiosité, j'étais plus à l'écoute de mes sensations, je portais attention à la recherche d'efficacité dans le geste et je cherchais à mobiliser mon corps de manière plus globale. Ce changement d'attitude par rapport au corps s'est également répercuté lors de mes performances sur scène ou en studio d'enregistrement. Lors de performances, l'attention au corps est devenue pour moi un outil me permettant de rester en contact avec le moment présent et d'éviter, ainsi, de nombreux pièges qui peuvent entraver la performance, tels que l'anxiété de performance musicale, le discours interne autocritique⁵, les tensions musculaires non fonctionnelles (TMNF)⁶, ou la simple

⁵ « La plupart d'entre nous avons un souvenir très clair de cette conversation interne autocritique qui avait cours dans nos têtes lorsque que nous jouions mal et, pourtant, il semble que nous nous rappelons difficilement l'avoir remarquée pendant que nous jouions bien. N'est-il pas raisonnable de penser que notre performance s'améliorerait considérablement si nous pouvions éliminer complètement cette voix critique? » (Green & Gallwey, 1986, p. 14) . Traduction libre de l'auteure de : " Most of us have very clear memories of that self-critical internal conversation running on in our heads while we were playing poorly, and yet it often seems that we hardly remember noticing it at all while we were playing well. Isn't it reasonable to think that our performance would improve tremendously if we could eliminate that critical voice altogether?"

perte d'attention ⁷. En somme, en plus des changements posturaux ou de positionnement à l'instrument, je constatais donc que mon expérience de différentes approches corporelles m'avait permis d'atteindre un nouveau niveau de maîtrise de mon art et d'augmenter mon pouvoir d'action par rapport aux difficultés que je rencontrais dans ma pratique musicale.

Dans le cadre de cette thèse, j'ai voulu comprendre ce phénomène et j'ai cherché à découvrir si d'autres musiciens vivaient une expérience semblable. Je me suis donc intéressée à l'expérience de musiciens professionnels ayant une expérience approfondie de méthodes d'éducation somatique afin de mieux comprendre les impacts de l'intégration de ces approches sur la pratique instrumentale.

⁶ Le phénomène des tension musculaires non fonctionnelles, mis au jour par Nuti (2006), sera décrit plus loin.

⁷ Selon Connolly & Williamon (2004), « Être capable de se concentrer et de déplacer son point de focus attentionnel est une composante importante de l'expertise musicale qui est habituellement acquise à travers des années de pratique et de formation » (p. 233). Traduction libre de l'auteur de Connolly & Williamon (2004) : "Being able to concentrate and "shift" one's focus of attention is a salient component of musical expertise, which is typically acquired over years of practice and training" (p. 233).

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Souvent entreprise en très jeune âge, la démarche pour maîtriser un instrument de musique est un travail de longue haleine. En effet, selon Ericsson, Krampe, & Tesch-Römer (1993), afin d'atteindre un niveau d'expertise à l'instrument⁸, les musiciens doivent consacrer en moyenne dix mille heures au travail instrumental. Le développement du musicien s'échelonne donc sur plusieurs années et peut se poursuivre à l'infini, au-delà de l'expertise. En effet, qu'il soit amateur ou professionnel, débutant ou expert, le musicien est toujours en quête d'un geste musical⁹ plus fluide et d'une plus grande maîtrise de soi qui lui permettront de s'exprimer plus librement à travers son instrument et d'atteindre des niveaux de performance plus élevés. Cependant, le chemin qui mène à un jeu musical toujours plus fluide n'est pas sans embûches.

⁸ Dans cette étude, nous nous intéresserons plus particulièrement aux instrumentistes qu'aux chanteurs. En effet, nous considérons que la dynamique du chanteur en situation de jeu est légèrement différente de celle de l'instrumentiste, puisque la relation à l'instrument, extérieur au corps, n'entre pas en jeu dans celle-ci.

⁹ En musique, le terme geste musical désigne parfois l'intention ou la direction musicale ou « l'organisation du matériau musical abstrait contenu dans une partition en entités expressives (phrases, patrons rythmiques) qui sont audibles grâce au jeu d'un interprète » (Héroux & Fortier, 2014, p. 22). Dans cette étude, nous nous intéresserons plutôt aux gestes musicaux physiques et observables. Cependant en accord avec plusieurs auteurs, nous considérons que le geste se distingue du mouvement. En effet, pour Jensenius, Wanderley, Godoy, & Leman (2010) le mouvement est un « changement de la position physique d'une partie du corps ou d'un objet qui peut être objectivement mesuré »⁹ (sect.3.4, par.2) alors que le geste réfère plutôt à une « une action en tant qu'unité de mouvement, ou un « chunk », qui peut être planifiée, dirigée par un but et perçue comme une entité holistique (Buxton 1986) » (Dahl et al., 2010, sect. 3.4, par. 2).

En effet, selon Williamon (2004), la performance musicale¹⁰ est reconnue comme une activité des plus exigeantes, en raison du raffinement des actions qui entre en jeu durant celle-ci et du niveau de préparation nécessaire :

La performance musicale, à son meilleur, est révélatrice des plus hautes limites de l'accomplissement humain, sur les plans physique et mental. La formation nécessaire pour atteindre ces hautes limites peut être considérable, et invariablement, l'acquisition et le perfectionnement des compétences musicales nécessaires se développent à travers la mise en œuvre d'une pratique de haute qualité et par l'accumulation d'entraînement et d'expérience de haute qualité¹¹.
(p. 7)

La pratique musicale comporte donc d'immenses défis sur les plans physique et mental. D'ailleurs, plusieurs difficultés peuvent survenir en situation de jeu et celles-ci peuvent entraver la performance musicale en cours et, à plus grande échelle, le développement du musicien. Dans les prochaines sections, nous présenterons les principales difficultés fréquemment rencontrées par les musiciens ainsi que les principales causes identifiées dans la littérature.

¹⁰ Dans le dictionnaire Larousse 1992, le terme performance est décrit comme le « résultat obtenu dans l'exécution d'une tâche ». Barbier (2011), pour sa part, définit la performance comme une « activité située, finalisée, attribuée à un sujet individuel ou collectif engagé par et dans cette activité, et donnant lieu à attribution de valeur » (p. 100). Le principal but de l'apprentissage d'un instrument est d'améliorer sa capacité à performer dans l'exécution de pièces musicales en raffinant toujours plus ses actions. Seul ou devant public, un musicien performe ses pièces en fonction de ses possibilités et des conditions environnementales dans lesquelles il opère. La « performance musicale » prend donc place dans toute situation où le musicien s'exécute à l'instrument, qu'il soit seul ou en public (pratique individuelle, cours d'instrument, concert, etc.).

¹¹ Traduction libre de : "Musical performance, at his best, is indicative of the upper limits of human physical and mental achievement. The training required to reach such lofty heights can be substantial, and invariably, the acquisition and refinement of requisite musical skills develop through the implementation of high-quality practice and the accrual of high quality training and experience [...]". (Williamon, 2004, p. 7)

Quelques obstacles au développement musical

1.1.1 Les problèmes physiques liés au jeu instrumental

Un premier élément pouvant entraver la performance durant le jeu musical est la présence de tensions musculaires non fonctionnelles. Ce phénomène a été documenté par Nuti (2006) à travers une étude (qualitative/quantitative) effectuée sur un échantillon de guitaristes et de violonistes. Dans cette étude, l'auteur a démontré la présence de tensions musculaires non fonctionnelles durant le jeu musical à l'aide de méthodes d'enquête (c.-à-d. questionnaires, entrevues) auprès des instrumentistes, de la mesure de l'activité électrique des muscles à l'aide d'électromyogrammes (EMG) et de l'observation des signes externes de tensions par des experts. Selon cet auteur, les tensions musculaires non fonctionnelles causent divers troubles tels que des engourdissements et une lourdeur corporelle localisée, généralisée ou accélérée. Selon lui, ces symptômes compromettent ou amoindrissent le résultat musical et brouillent la lucidité de l'esprit interprétatif. De plus, l'étude révèle que des tensions musculaires non fonctionnelles peuvent être reliées, notamment, à plusieurs aspects musicaux (tempi rapides, volumes sonores élevés, crescendo, accelerando, etc.). Nous verrons, plus loin, que ces tensions sont également liées à l'anxiété de performance musicale¹² (Kenny, 2011).

Selon Brandfonbrener & Kjelland (2002) « La tension musculaire et émotionnelle (souvent inséparables) excessive est le facteur de risque le plus important pour les blessures chez les musiciens »¹³ (p. 92). En effet, les tensions musculaires non fonctionnelles pouvant survenir durant le jeu instrumental sont souvent considérées comme un élément précurseur à des blessures et troubles physiologiques plus sérieux.

¹² L'anxiété de performance musicale est définie par Kenny (2011) comme l'expérience d'une appréhension anxieuse marquée et persistante reliée la performance musicale. Ce concept sera présenté plus en profondeur plus loin.

¹³ Traduction libre de Brandfonbrener & Kjelland (2002) : "Excessive tension, muscular and emotional (often inseparable), is the most important risk factor for musicians injuries" (p. 92).

Ces auteurs soulignent que, « Cliniquement, les problèmes médicaux qui découlent du jeu instrumental se divisent en trois catégories. Les plus communs sont les *syndromes de douleur musculosquelettiques* (qui incluent notamment les *tendinites*), suivis par les *compressions nerveuses* et, en dernier lieu, les *dystonies focales* (crampes occupationnelles) »¹⁴ (Brandfonbrener & Kjelland, 2002, p. 85). De nombreuses études ont tenté de faire le portrait de la prévalence des pathologies reliées à la pratique instrumentale. Bien que les connaissances épidémiologiques soient toujours fragmentaires en raison des nombreuses variables entrant en jeu dans l'apparition de troubles physiologiques chez les musiciens, la synthèse de résultats d'un ensemble d'études rassemblées par Dumontier & Nourissat (2002) démontrent que « [...] la prévalence des troubles musculosquelettiques varie de 39 % à 87 % chez les musiciens adultes et de 34 % à 62 % chez les étudiants en musique » (p. 4).

Selon Chamagne (2000), les affections fonctionnelles des instrumentistes peuvent toutes entrer dans le cadre d'un syndrome d'hyperutilisation :

[...] cette pathologie survient lorsque l'instrumentiste dépasse les limites physiologiques de ce que peut supporter le tissu musculaire. Ces limites personnelles, différentes selon chaque individu, sont très vite atteintes lorsque le comportement antiphiysiologique devient systématique. (p. 18)

En effet, comme le souligne Duchesne (2010) « la performance musicale impose des gestes contre nature » (p. 35). Un musicien travaillant son instrument plusieurs heures par jour est donc très susceptible de dépasser ses limites physiologiques. De plus, cette auteure énumère de nombreux facteurs prédisposant aux troubles musculosquelettiques :

¹⁴ Traduction libre de Brandfonbrener & Kjelland (2002) : "Clinically, the medical problems that arise from playing instruments divide into three categories. Most common are *musculoskeletal pain syndromes* (which include *tendinitis*), followed by *nerve entrapments* and, last, *focal dystonias* (occupational cramps)" (p. 85).

Le sexe : Les femmes (65 %) sont deux fois plus touchées que les hommes (35 %).

L'instrument : Les musiciens jouant d'un instrument à clavier ou à cordes sont les plus touchés.

Les facteurs individuels, tels que la condition physique du musicien, la grandeur de ses bras et de ses mains.

L'hyperlaxité articulaire généralisée (34 % des musiciens démontrant une douleur au membre supérieur ont une hyperlaxité articulaire généralisée).

L'inhabileté à compenser cette hyperactivité articulaire par une maîtrise musculaire adéquate. (Duchesne, 2010, p. 36)

L'addition de la présence de ces facteurs physiologiques, inhérents à l'individu, à la pratique de mouvements antiphiysiologiques semble donc être une combinaison imparable qui mènera fatalement un musicien à se blesser. Cependant, Chamagne (2000) met de l'avant l'importance des facteurs comportementaux dans l'apparition des blessures.

Les facteurs favorisants liés à l'individu sont d'ordre physique et mental. Cela peut être une morphologie spécifique sur laquelle viennent se greffer une attitude et un comportement fonctionnel antiphiysiologique, mais aussi la façon de concevoir le travail, dans le temps (cinq heures de travail par jour pour un adulte professionnel paraissent être la limite à ne pas dépasser) et dans la manière (acharnement, perfectionnisme). (p. 28)

En effet, en plus des facteurs morphologiques et individuels, de nombreux facteurs à l'origine de ces affections sont liés à l'attitude physique et mentale du musicien, à ses connaissances sur le corps et à son environnement. Parmi ces causes, Chamagne (2000) dénote « une posture mal conçue [comme] le point de départ [de] [...] multiples compensations qui interviennent par la suite pour soutenir cette attitude [et] aggravent et perpétuent le trouble » (p. 19), « une mauvaise interprétation des schémas posturaux et fonctionnels physiologiques » (p. 21) et « le manque de préparation physique » (p. 19), ou « d'activité physique compensatrice de la pratique de l'instrument » (p. 21). À l'orchestre, les facteurs environnementaux, tels que « le manque de place pour une installation posturale physiologique » et « le manque

d'ergonomie du matériel » (p. 21) sont importants. Finalement, l'attitude mentale très volontaire « qui consiste bien souvent en une insatisfaction et une volonté de se dépasser en permanence, surpassant les capacités physiques et mentales du moment » (p. 21), ainsi que l'anxiété de performance musicale et le stress inhérent au métier de musicien, sont aussi identifiés comme des causes importantes de blessures. Il est possible d'intervenir sur ces facteurs comportementaux à travers l'éducation. En effet, bien que les facteurs, liés à la morphologie de l'individu, augmentent le risque qu'un musicien se blesse, un musicien ayant conscience de sa morphologie hyperlaxe, par exemple, peut s'outiller pour contrer cette faiblesse « par une maîtrise musculaire adéquate » (Duchesne, 2010, p. 36). Ainsi, connaître les risques liés à sa pratique musicale est le point de départ pour un changement d'attitude par rapport au corps. Il apparaît donc que les problèmes physiques sont en grande partie liés aux attitudes adoptées par les musiciens et non seulement aux exigences physiologiques de la pratique instrumentale.

1.1.2 Quelques obstacles au développement du geste musical

Au même titre que la danse ou le sport d'élite, la pratique instrumentale peut être entrevue comme une pratique corporelle. Pourtant, la forte prévalence de troubles physiques en lien avec la pratique instrumentale laisse présager que les musiciens ne sont pas toujours outillés pour prendre soin de leur corps. Ces problèmes physiologiques peuvent pourtant nuire considérablement au développement du musicien. Schoeb & Zosso (2012), remarquent que les musiciens aux prises avec des problèmes physiques récurrents ont en commun une conception instrumentalisée de leur corps qui transparaît dans leur attitude face à ces problèmes. Selon ces auteurs :

Les musiciens en santé comprennent qu'ils doivent développer la conscience du corps et utiliser des outils pour explorer cette expérience. Ils se concentrent également sur l'importance d'apprendre de l'expérience passée. [...] En revanche,

les musiciens avec des problèmes physiques étaient à la recherche d'une aide externe comme 'solution' »¹⁵. (p.133)

De plus, les auteurs soulignent que, dans leur étude, « [...] les musiciens ayant des problèmes de santé étaient plus préoccupés par les parties du corps dysfonctionnelles (principalement la main), alors que les musiciens en santé étaient axés sur le maintien de la santé de la personne entière »¹⁶ (Schoeb & Zosso, 2012, p. 129). Il apparaîtrait que les musiciens qui considèrent leurs problèmes de santé comme des troubles physiologiques isolés sur lesquels ils ont peu de pouvoir sont plus susceptibles de voir réapparaître ces troubles.

En plus de nuire à la réhabilitation, cette vision instrumentalisée et cloisonnée du corps et de ses diverses parties qui participent du jeu instrumental peut être la source d'un manque d'optimisation globale de la dynamique corporelle durant le jeu. Marc Papillon, kinésithérapeute spécialiste des musiciens, remarque ce phénomène:

Un musicien n'optimise que trop rarement la fonction globale du corps. C'est un point commun à de trop nombreux musiciens. Cela uniquement parce qu'on ne leur a pas appris à optimiser une posture globale : une épaule par rapport à une main et une respiration par rapport à un chant ou par rapport à un instrument à vent. (Fortier & Papillon, 2011, p. 4)

Ce manque d'optimisation globale de la dynamique corporelle peut être la source de blocages techniques chez plusieurs musiciens. En effet, une trop grande focalisation sur les mains et l'instrument ou sur les parties du corps de manière isolée peut empêcher un musicien de découvrir la source d'un problème technique qui serait lié à sa posture ou au soutien des bras dans la région proximale du corps par exemple.

¹⁵ Traduction libre de l'auteure de : "Healthy musicians understand that they have to develop body awareness and use some tools to explore this experience. They also focus on the importance of learning from past experience. [...] In contrast, musicians with physical troubles were looking for help as the 'solution'" (Schoeb & Zosso, 2012, p. 133).

¹⁶ Traduction libre de l'auteure de : "Not surprisingly, musicians with health problems were more concerned with dysfunctional body parts (mostly the hand), whereas healthy musicians focused on maintaining the health of the entire person" (Schoeb & Zosso, 2012, p. 129).

Marc Papillon attribue en grande partie le manque de prise en compte du corps de manière globale chez le musicien à la pédagogie musicale qui est principalement basée sur l'imitation et la tradition :

Également, parce qu'on leur a enseigné avec des images qui par rapport à ces notions anatomiques biomécaniques, n'ont pas de sens et vont même souvent à l'encontre de ce que peut exiger l'ergonomie d'un geste. Les musiciens n'ont pas été très bien servis au niveau pédagogique. Cela est sans doute l'une des caractéristiques de l'apprentissage musical : il s'est fait de manière empirique, a souvent été basé sur le mimétisme, de maître à élève. Au siècle dernier, le maître ne donnait pas d'explications parce qu'il ne savait pas en donner. Au fur et à mesure que la pédagogie a évolué, les explications se sont faites plus nombreuses, sans pour autant se baser sur des données scientifiques, ce qui a abouti à d'énormes confusions. L'élève, lui, a fait ce qu'il a pu. Il a expérimenté, intégré et enseigné à son tour. (Fortier & Papillon, 2011, p. 4)

Le manque de connaissances scientifiques sur le corps des musiciens pédagogues et le manque d'application de connaissances scientifiques dans l'enseignement instrumental sont donc pointés, ici, comme des fondements du manque d'optimisation globale du corps chez les musiciens.

Une première solution, pour permettre aux musiciens une meilleure prise en compte du corps, consiste à mettre fin aux malentendus en éduquant les musiciens par rapport à la physiologie, la biomécanique et les principes de bases favorisant la santé du corps. On remarque, dans la littérature, un intérêt grandissant par rapport à ces enjeux. On dispose de plus en plus de matériel pédagogique pour améliorer la pédagogie de la technique instrumentale en s'appuyant sur la biomécanique et l'anatomie fonctionnelle. Pour illustrer mon propos, vous trouverez, en bas de page, une liste non exhaustive, d'ouvrages de technique instrumentale présentant des notions de physiologie et de biomécanique, de livres ou d'articles sur la santé des musiciens et de périodiques traitant de la santé des artistes de la scène¹⁷. Cependant,

¹⁷ Ouvrages de technique instrumentale présentant des notions de physiologie et de biomécanique: Bros et Papillon 2001, Perrin et Bouvier 2001, Cardoso 2006, Urshalmi 2006, Héroux 2008, Desrosby 2011, Papillon 2011.

Livres ou articles sur la santé et des musiciens : Bishop 1991, Norris 1993, Paull 1997, Chamagne

bien que les musiciens disposent de plus en plus de connaissances scientifiques pour développer une meilleure compréhension du corps, l'intégration de ces connaissances théoriques dans la pratique instrumentale demeure problématique. Quoiqu'importante, l'analyse intellectuelle n'assure pas l'incorporation juste du geste musical. En effet, dans un article faisant la synthèse des dernières découvertes dans le domaine de l'apprentissage moteur, Wulf & Mornell (2008) cernent bien l'importance et les limites des connaissances scientifiques sur le geste dans l'enseignement musical :

Une connaissance détaillée de la technique instrumentale et vocale est nécessaire dans la formation des enseignants, car elle permet à l'instructeur d'identifier les problèmes et trouver des solutions possibles. Cette information est ensuite utilisée dans la sélection ou l'invention d'exercices et le choix de la littérature. Cependant, être conscient des mouvements de muscles individuels peut être préjudiciable à l'apprentissage de l'étudiant musicien. Une focalisation interne de l'attention est contreproductive et pourrait entraver l'exécution réussie de la tâche, qui est basée sur la récupération de programmes moteurs complexes et automatiques accompagnés par l'émotion et l'intention pour exprimer le message musical. En fait, les neuroscientifiques supposent que les représentations mentales des interprètes de haut niveau sont liées à des conceptions abstraites de l'œuvre musicale et non à des mouvements concrets de la main et des doigts¹⁸.
(p. 14)

Pour ces auteurs, tout en se basant sur des connaissances scientifiques éclairées de la biomécanique du geste instrumental, l'enseignement instrumental devrait donc

1998-2000, Tchaïkov 2000, Boutan 2007, Dawson 2007, Rosset et Llobet 2007, Tubiana 2008, Duchesne 2010, Guptill 2010.

Périodiques traitant de la santé des artistes de la scène :

Medical Problems of Performing Artists. Philadelphia, Penn. Hanley & Belfus 1986-

Collection Médecine des arts. Ayssènes : Médecine des arts 1992-

¹⁸ Traduction libre de l'auteur de : "Detailed knowledge of instrumental and vocal technique is a necessary part of teacher education, since it enables the instructor to identify problems and find possible solutions. This information is then used in the selection or invention of exercises and the choice of literature. However, the student musician's awareness of individual muscle movement can be detrimental to learning. An internal focus of attention is counterproductive and might hinder the successful execution of the task, which is based upon retrieval of complex and automatic motor programs accompanied by emotion and intention to express the musical message. In fact, neuroscientists assume that mental representations of advanced performers are linked to abstract concepts of the musical work, and far removed from concrete hand and finger movements." (Wulf & Mornell, 2008, p. 14)

prioriser des instructions par rapport à l'effet visé et utiliser des métaphores pour favoriser l'incorporation du geste musical :

Ainsi, lorsque les enseignants donnent des instructions, ils devraient décrire l'effet à obtenir, par exemple, « la ligne mélodique devrait pousser en avant et monter vers le climax » et non donner des instructions spécifiques, par exemple, « frappe les notes plus fort en utilisant le muscle du doigt et augmente la poussée du bras vers la fin de la ligne »; ou encore utiliser une image telle que « l'accompagnement est comme un océan paisible de sons » plutôt que « tire ton poignet gauche en arrière pour empêcher les doigts d'atteindre le fond des touches ». ¹⁹ (Wulf & Mornell, 2008, p. 14)

On reconnaît ici des stratégies d'enseignement traditionnellement utilisées par les professeurs d'instruments. En effet, ces recherches sur l'apprentissage moteur viennent confirmer que l'utilisation d'un langage métaphorique et la démonstration sont des stratégies fonctionnelles pour l'enseignement du geste musical (technique et expressif).

D'un point de vue plus large, la récente découverte des neurones miroirs²⁰ (Rizzolatti, Fadiga, Gallese, & Fogassi, 1996) a apporté une explication neuroscientifique à l'efficacité de l'apprentissage par imitation chez l'homme. En effet, selon Ramachandran (2011) « [...] les neurones miroir nous permettent [...] d'imiter les mouvements d'autrui, permettant la transmission de l'« héritage » culturel des compétences développées et affinées par autrui » (p. 140). Jusqu'ici, les arguments proposés légitiment le fait que l'enseignement instrumental se fasse

¹⁹ Traduction libre de l'auteur de : "Thus, when teachers give instructions, they should describe the effect to be achieved, such as "the melody line should push forward and climb towards the climax" as opposed to the specific "strike the notes harder using finger muscle and increase arm thrust towards the end of the line"; or using an image such as "the accompaniment is like a peaceful ocean of sound" rather than "pull back your left wrist to prevent the fingers from reaching the bottom of the key bed." (Wulf & Mornell, 2008, p. 14)

²⁰ Découvertes par l'équipe de Giacomo Rizzolatti à la fin des années 1990 les neurones miroir représentent une classe distinctive de neurones qui déchargent lorsque le singe exécute un acte moteur et lorsqu'il observe un autre individu (un humain ou un autre singe) faire le même acte moteur ou un acte moteur semblable. Des expérimentations neurophysiologiques et d'imagerie cérébrale ont fourni une forte évidence de la présence des neurones miroir chez l'humain. Ces neurones auraient un rôle fonctionnel dans la compréhension de l'action, l'imitation, la compréhension de l'intention, l'empathie et l'évolution du langage. (Rizzolatti & Destro, 2008)

traditionnellement dans une relation maître-élève, favorisant l'apprentissage par imitation. Par contre, Wulf & Mornell (2008) soulignent que, dans le mécanisme des neurones miroirs pour l'apprentissage du geste : « La seule limite est qu'il doit y avoir une expérience préalable de l'habileté observée, sinon, elle ne peut pas être reproduite mentalement »²¹ (p. 11). Dans le même ordre d'idée, Harbonnier-Topin & Barbier (2012) mettent de l'avant que :

[...] la confrontation de l'étudiant au mouvement d'autrui lui ouvre un chemin vers de nouvelles potentialités gestuelles, mais sa capacité de « résonance » au mouvement de l'autre par l'observation est conditionnelle à son expérience préalable de ce même mouvement. Autrement dit, il faut « voir » pour « faire plus » mais il faut aussi « faire » pour « voir mieux ». (p. 7)

En effet, il semble que si l'observateur ne possède pas une expérience de mouvement comparable à celle du démonstrateur, la « transmission » par imitation ne se fera pas aussi efficacement, ou pas du tout. Ce qu'on appelle souvent le talent en musique : cette aptitude à reproduire rapidement et avec justesse les mouvements enseignés et d'exécuter le geste musical avec efficacité ne réside donc pas dans la seule habileté à imiter, mais aussi dans la capacité d'élargir ses propres possibilités, son propre répertoire de mouvement. Elle réside également dans l'habileté à évaluer la trajectoire la plus efficace, la vitesse, le confort que chaque mouvement procure dans un but d'optimisation. Loin d'être un apprentissage passif, l'incorporation du geste musical nécessite donc une attention très fine aux rétroactions sensorielles constamment présentes dans l'activité musicale.

Plusieurs auteurs (Altenmüller & Gruhn, 2002; Delalande, 2014; Galvao & Kemp, 1999; I Héroux, 2006; Pressing, 1984, 1988) reconnaissent la kinesthésie²² comme

²¹ Traduction libre de Wulf & Mornell (2008) : «The only limitation is that there must be prior motor experience with the skill being observed, otherwise it cannot be replicated mentally» (p. 11).

²² La kinesthésie est la construction par le cerveau d'une perception cohérente du corps (notamment, de son état tonique) et du mouvement à partir de l'interprétation que le cerveau fait des messages sensoriels issus de la proprioception musculaire et articulaire, des capteurs vestibulaires, ainsi que des capteurs tactiles de la peau (Berthoz, 1997, 2001). Soulignons que bien que la kinesthésie soit une « conscience intime du corps et du mouvement » (Leao, 2003), elle joue un grand rôle dans

occupant un rôle central dans l'apprentissage, l'exécution et la régulation du geste instrumental. Delalande (2014), pour sa part, souligne l'importance du contrôle sensori-moteur dans l'exécution du geste musical. En effet, selon lui, « Le geste instrumental s'adapte [...] notamment grâce à une réception kinesthésique de ses propres mouvements » (p. 95). Pour lui, la production du son à travers le geste musical dépend de plusieurs boucles sensori-motrices de régulation :

Bien sur, on contrôle le son par l'écoute et on modifie le geste pour obtenir le son voulu. C'est la première boucle de régulation. Mais il intervient aussi une proprioception : on sent ce qui se passe à l'intérieur du corps [...]. Sans même avoir à entendre le son, on contrôle des forces mises en jeu dans le corps pour l'obtenir. [...] À ces modalités perceptives s'ajoutent [...] les sensations tactiles. (p. 96)

Pour Delalande, c'est donc bien une relation sensori-motrice à l'instrument, et non seulement motrice, qui permet de produire le son. Cette relation est illustrée par le schéma plus bas.

FIGURE 5.1 Les boucles de contrôle sensori-moteur du son

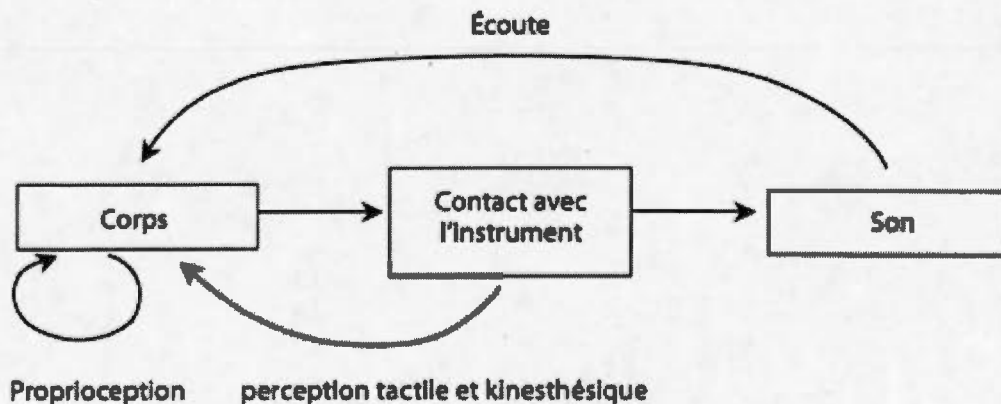


Figure 1-1 Les boucles de contrôle sensori-moteur du son. Tiré de Delalande (2014).

l'élaboration des relations entre le corps et le monde. En effet, en plus de rendre possible l'interaction de l'organisme humain avec l'environnement, elle contribue au contrôle et à la régulation de l'action dans l'environnement.

On peut donc en conclure qu'afin de contrôler finement son geste, un musicien doit faire preuve d'une grande acuité kinesthésique.

Pourtant, selon Woodard (2009) « le mouvement et les sensations corporelles sont devenues un phénomène presque qu'imperceptible pour plusieurs musiciens se basant sur des pratiques culturelles de performance et de formation qui entraînent des 'esprits désincarnés' »²³ (p. 157). Cette affirmation est en quelque sorte corroborée par plusieurs auteurs cités précédemment (Fortier & Papillon, 2011; Schoeb & Zosso, 2012) qui identifient le manque d'attention au corps de manière globale dans le jeu instrumental comme un élément déclencheur de troubles physiologiques et un frein au développement du geste musical. En effet, il apparaît que durant le jeu instrumental chez certains musiciens, le travail en posture statique allié à une attention démesurée souvent portée aux parties du corps en contact avec l'instrument ne permettrait pas une conscience fine d'autres parties du corps qui contribuent pourtant au geste musical. Le manque d'acuité kinesthésique à l'ensemble du corps semble donc une difficulté fréquemment rencontrée chez les musiciens et celle-ci peut faire entrave à l'optimisation de la dynamique corporelle globale (équilibre entre tension et détente durant le jeu, posture, positionnement à l'instrument) dont dépend le raffinement du geste musical.

1.1.3 *L'anxiété de performance musicale*

En plus d'avoir possiblement à composer avec des tensions musculaires non fonctionnelles et des troubles musculosquelettiques, les musiciens doivent aussi s'outiller afin de faire face au stress qui survient presque inévitablement en situation de performance musicale, notamment lors des performances scéniques. En effet, des

²³ Traduction libre de : « [...] movement and bodily sensation have become near 'imperceptible' phenomena among many musicians based on cultural practices of performance and training, resulting in 'disembodied spirits' » (Woodard 2009, p.157)

chercheurs du Centre d'étude sur le stress humain²⁴ (CESH) ont développé le modèle **CINÉ** qui cible les éléments qui génèrent le stress. Comme le précise Schramek (2008) :

La recherche scientifique sur le stress nous enseigne également que chez les humains, la seule chose qui déclenchera la cascade du stress (sauf dans le cas d'agents stressants majeurs comme un tremblement de terre) sont des situations face auxquelles nous avons peu de Contrôle, qui sont Imprévisibles, Nouvelles et qui menacent notre Égo (c'est-à-dire, notre personne, la façon que l'on a de se percevoir, notre estime personnelle), donc c'est du **CINÉ**. Cela est vrai pour tous les groupes d'âge, pour les hommes comme pour les femmes et pour tous les niveaux socioéconomiques (riche, pauvre ou quelque part dans le milieu). C'est pour cette raison que le stress est un phénomène si individuel, parce que ce qui est nouveau pour vous ne l'est pas nécessairement pour votre voisin. (p. 2)

Tous des éléments composant le **CINÉ** sont susceptibles d'être présents lors d'une situation de performance musicale devant public ou même lors d'une leçon d'instrument ou un exercice de classe. En effet, les situations de performance musicale publiques sont reconnues comme ayant un grand potentiel anxiogène. Comme nous le verrons dans les prochaines lignes, l'anxiété de performance musicale est un phénomène très répandu chez les musiciens.

Suite à une revue approfondie de la littérature portant sur l'anxiété de performance, la psychologue Diana T. Kenny (2011) propose une définition du phénomène d'anxiété de performance musicale:

L'anxiété de performance musicale est l'expérience marquée et persistante d'une appréhension anxieuse liée à la performance musicale qui surgit à travers des vulnérabilités biologiques et/ou psychologiques et/ou des expériences spécifiques conditionnant à l'anxiété. Elle se manifeste par la combinaison de symptômes affectifs, cognitifs, somatiques et comportementaux. Elle peut se produire dans une gamme de situations de performance, mais est généralement plus sévère dans les milieux qui impliquent un investissement élevé de l'ego, une menace d'évaluation (l'auditoire) et la peur de l'échec. Elle peut être focale (c'est-à-dire uniquement axée sur la performance musicale), ou se produire de manière comorbide avec d'autres troubles anxieux, en particulier la phobie sociale. Elle

²⁴ Pour consulter le site internet de ce groupe de recherche : www.stresshumain.ca

affecte les musiciens tout au long de leur vie et est au moins partiellement indépendante des années de formation, de pratique, et du niveau d'accomplissement musical. Elle peut nuire ou ne pas nuire à la qualité de la performance musicale.²⁵ (p. 92)

Selon cette auteure, les musiciens de tous types (amateurs ou professionnels, expérimentés ou inexpérimentés, solistes ou musiciens d'ensembles, instrumentistes ou chanteurs) et de tous âges peuvent souffrir d'anxiété de performance. De plus, bien qu'elle considère que le champ de l'anxiété de performance musicale n'a pas encore développé un instrument d'évaluation universel, fiable et valide pour mesurer l'anxiété de performance chez les musiciens, elle remarque que la majorité des études disponibles indiquent que ce phénomène est répandu et problématique (Kenny, 2011, p. 119). En effet, selon des études effectuées auprès de musiciens d'orchestre professionnels, la prévalence de l'anxiété de performance sévère et persistante serait de 15% à 25% (Kenny, 2011, p. 119). Kenny rapporte également que d'autres études auprès de musiciens d'orchestres ont démontré une prévalence importante (59% à 70%) d'une anxiété de performance moins sévère qui aurait tout de même un impact sur le fonctionnement personnel et professionnel.

Les conséquences de l'anxiété de performance sont nombreuses. Selon Kenny (2011), le sondage de population le plus récent effectué auprès de musiciens d'orchestres a été conduit par Ackermann, Kenny, and Friscoll (non-publié) auprès de 157 musiciens :

Dans ce groupe de musiciens d'orchestre professionnels hautement qualifiés, 44,8 % ont déclaré une augmentation significative de la tension musculaire avant ou

²⁵ Traduction libre de Kenny (2011): "Music performance Anxiety is the experience of marked and persistent anxious apprehension related to musical performance that has arisen through underlying biological and/or psychological vulnerabilities and/or specific anxiety-conditioning experiences. It is manifested through combination of affective, cognitive, somatic, and behavioural symptoms. It may occur in a range of performance settings, but is usually more severe in settings involving high ego investment, evaluative threat (audience), and fear of failure. It may be focal (i.e. focused only on music performance), or occur comorbidly with other anxiety disorders, in particular social phobia. It affects musicians across the lifespan and is at least partially independent of years of training, practice, and level of musical accomplishment. It may or may not impair the quality of the musical performance." p. 92

lors d'une performance; 41,2 % ont déclaré une augmentation significative de la fréquence cardiaque [...]. Seulement 43,4 % étaient convaincus de pouvoir bien performer dans des situations de jeu stressantes, tandis que 37,3 % ont déclaré que leur niveau d'inquiétude et de nervosité à propos de leur performance interférait avec leur focalisation attentionnelle et leur concentration.²⁶ (p. 120)

Ce phénomène semble donc causer des symptômes physiques importants en plus d'interférer avec la confiance du musicien et sa concentration. En effet, Arcier (1998) souligne que :

Cette réaction physiologique nous a été livrée en kit par nos ancêtres pour faire face aux situations les plus difficiles ; elle est nécessaire à la survie face au danger, permettant une attitude adaptée, le célèbre *Fight or Flight* (la lutte ou la fuite) de Walter Cannon. Le problème, c'est que cette réaction adaptative ne correspond pas du tout à la situation scénique, et la mise en route de ce système perfectionné, mais automatique va gêner l'artiste lorsqu'il est mal maîtrisé. (p. 35)

L'anxiété de performance est également associée à une attitude mentale particulière ayant un impact direct sur la présence de tensions musculaires non fonctionnelles durant le jeu. Selon Oyan (2006) :

[...] l'anxiété de performance est créée par la tendance de l'esprit à s'accrocher aux émotions, aux pensées et aux sensations physiques qui accompagnent la performance, plutôt qu'à la performance elle-même. Ces processus de pensée provoquent l'anxiété dont résultent non seulement des distractions mentales, mais aussi des tensions physiques. Comme l'interprète devient plus anxieux, il devient plus tendu, la tension conduit alors à plus d'anxiété jusqu'à ce que, finalement, l'interprète soit incapable de se concentrer correctement sur la musique.²⁷ (p. 4)

²⁶ Traduction libre de Kenny (2011) : "In this group of highly skilled professional orchestral musicians, 44.8% reported significantly increased muscle tension prior to or during a performance; 41.2% reported significantly increased heart rate such as pounding in their chest. Only 43.4% were confident that they would perform well in stressful performance situations, while 37.3% reported that their level of worry and nervousness about their performance interfered with their focus and concentration." (p. 120)

²⁷ Traduction libre de Oyan 2006 : « [...] performance Anxiety is created by the mind's tendency to latch on to the emotions, thoughts, and physical sensations that accompany the performance, rather than the performance itself. These thought processes cause anxiety that results in not only mental distractions, but physical tension as well. As the performer becomes more anxious, s/he becomes more tense, and that tension then leads to more anxiety, until finally the performer is unable to focus properly on the music at all ». (p. 4)

En situation de performance publique, le musicien est donc hautement susceptible d'expérimenter des symptômes psychologiques et/ou physiques en lien avec l'anxiété de performance et des symptômes ont généralement un impact négatif sur la qualité de la performance.

1.2 Les approches somatiques : une voie pour surmonter les difficultés liées à la pratique musicale?

En plus des activités de perfectionnement dans le domaine musical (stages musicaux intensifs, classes de maîtres, etc.) plusieurs musiciens s'adonnent à la pratique de disciplines externes dans le but de surmonter les obstacles qui freinent leur évolution musicale. Parmi les avenues possibles, différentes approches corporelles sont de plus en plus prisées par les musiciens (Rogers, 2015). Connolly & Willamon (2004) soulignent l'apport de l'ensemble des approches psycho-corporelles en comparant les aptitudes nécessaires à la performance musicale à celles nécessaires à la performance sportive d'élite:

En effet, n'importe quel témoin de l'accomplissement sportif d'élite peut remarquer que l'exactitude physique et l'excellence vont de pair avec l'agilité mentale, la détermination, la concentration et une vision sans entrave des résultats de la performance. Pour les formateurs et entraîneurs sportifs, la puissance et la valeur de la pratique d'approches d'entraînement holistiques corps-esprit visant à développer des habiletés physiques et mentales apparaît évidente²⁸ (p. 221).

Dans cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux approches d'éducation somatique qui visent le développement holistique de la personne. Dans la prochaine section, nous présenterons brièvement ce champ disciplinaire.

²⁸ Traduction libre de : "Indeed, any witness to elite sporting achievement can appreciate that physical exactitude and excellence go hand in hand with mental agility, determination, focus, and an unimpeded vision of the performance outcome. Thus, the potency and worth of pursuing holistic body-mind training approaches for developing both physical and mental skills have been taken as self-evident by sports trainers and coaches" (Connolly & Willamon, 2004, p. 221).

1.2.1 L'éducation somatique

Dans le *Dictionnaire de la danse* (Le Moal, 1999), l'éducation somatique est définie comme un « Champ disciplinaire émergeant d'un ensemble de méthodes qui ont pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace ». Le point commun à cet ensemble de méthodes est le rejet de la dichotomie corps-esprit :

Contrairement à l'usage commun, dans le qualificatif somatique le préfixe *soma* n'identifie pas le corps physique ou le corps objet, séparé de la psyché et de l'activité mentale. En éducation somatique, le corps et le mouvement sont « plastiques », au sens où ils peuvent varier selon l'apprentissage. La personne est « holistique », au sens où les sensations, émotions et pensées font partie d'un tout indissociable et intégré. Le corps est considéré comme « soma » c'est-à-dire comme corps conscient et non comme corps objet à manipuler de l'extérieur. (Le Moal, 1999)

Le concept de *soma* a d'abord été développé par Thomas Hanna, précurseur du domaine de l'éducation somatique. Selon lui, le terme *soma* désigne « le corps tel que perçu de l'intérieur, en première personne » (Hanna, 1986). Pour Joly (2000), « La notion de soma identifie l'expérience intégrale du corps vécu de l'intérieur. Le soma, c'est le corps vivant, sensible tel que perçu - certains diraient « construit » - par la personne » (p. 1).

Joly (2000) dégage quatre grands axes fondamentaux pour la définition des méthodes d'éducation somatique :

[...] l'**apprentissage** (et non pas la thérapie), la **conscience du corps vivant et sensible** (et non pas le corps-objet appréhendé uniquement de l'extérieur), le **mouvement** (et non pas la posture ou la structure) et l'**espace** ou si l'on veut, l'environnement (et non pas un repli sur les frontières d'un soi à fleur de peau). (p. 1)

En effet, comme le nom l'indique, les approches d'éducation somatique ont une visée éducative et cherchent à guider l'apprenant dans la connaissance de soi par le mouvement. Pour Joly (2000), l'apprentissage somatique identifie « la capacité des systèmes vivants à se développer, à innover, à s'améliorer, à créer des connexions

neurales plus solides, et par là, à devenir plus matures dans leur autorégulation » (p. 2). Afin de favoriser cet apprentissage, les approches somatiques proposent des pistes pour développer la proprioception et l'acuité aux sensations, découvrir des coordinations qui respectent les limites structurelles et développer une plus grande conscience du corps. Comme le souligne Mullan (2014) :

Le travail somatique implique l'expérimentation des mécanismes du mouvement et des « cybernétiques » de la coordination. C'est à travers cette expérience que le corps apprend comme un système comment s'améliorer à travers ses propres patrons de mouvement et ses habitudes personnelles. Ce processus devient un moyen de modifier l'expérience vécue potentielle²⁹. (p. 2)

Cependant, bien que l'apprenant soit guidé dans le développement d'une plus grande connaissance de son vécu intérieur, Joly (2000) souligne l'importance de la prise en compte de l'environnement dans la démarche pédagogique des méthodes d'éducation somatique. Selon lui, « L'éducation somatique s'intéresse au soma et à « l'incorporation » en tant que base pour la perception et la conscience et en tant que support pour l'action dans un monde lui aussi vivant [...] qui est en continuité avec le corps vivant » (p. 3). En effet, les approches d'éducation somatique prennent en compte le sujet dans son contexte environnemental et social. Elles abordent l'apprenant en tant qu'être complexe ayant un vécu corporel et émotif qui colore sa façon d'être au monde. Le concept de soma implique donc le corps-esprit en relation avec l'environnement vécu en première personne (sensations, pensées, émotions, etc.). En effet, comme le suggère Shusterman (2007), dans le champ de l'éducation somatique, « Le corps vivant et sentant [...] constitue le médium fondamental et inaliénable de la perception, de l'action et de la pensée » (p.7). Précisions que selon la définition du *Dictionnaire de la danse* :

²⁹ « Traduction libre de l'auteur de Mullan (2014) : "Somatic work involves experiencing the mechanics of movement, system dynamics, and the 'cybernetics' of coordination. That is, through educated experience, the body learns as a system how to improve upon its own movement patterns and personal habits as a way of altering potential lived experience". (p. 2)

Sont généralement reconnues comme méthodes d'éducation somatique, la méthode Feldenkrais de M. Feldenkrais, la technique Alexander de F. M. Alexander, l'Eutonie de G. Alexander, la Gymnastique Holistique du Dr. Ehrenfried, le Body-Mind Centering de Bonnie Brainbridge Cohen, les Bartenieff Fundamentals d'I. Bartenieff. Font aussi partie de cette famille : l'analyse fonctionnelle du corps dans le mouvement dansé, l'Idiokinésis de Mabel E. Todd et Lulu Sweigard de même que de nombreuses autres approches se réclamant du travail avec le corps conscient. On pourrait ainsi considérer que certaines formes d'art martial, de yoga, de gymnastique douce, des techniques de relaxation ou d'entraînement sportif qui incorporent cette conception du corps conscient dans leur pédagogie soient candidates à une affiliation à l'éducation somatique. Le domaine est ouvert, en développement sinon en construction. (Le Moal, 1999)

Dans cette étude, nous nous intéresserons plus particulièrement à l'approche Feldenkrais et la technique Alexander qui seront présentées en profondeur au prochain chapitre.

1.2.2 *L'éducation somatique et les musiciens*

Difficiles à cerner, les bienfaits de l'éducation somatique sont liés à la dynamique posturale, ainsi qu'à l'organisation psychocorporelle de l'individu, mais aussi à de multiples aspects de la vie. Globalement, ces méthodes visent à modifier le rapport au corps et à la performance. Dans la littérature, on retrouve de nombreux témoignages de praticiens et d'adeptes de l'éducation somatique qui soutiennent l'apport de la pratique de ces méthodes à la pratique musicale. En ce qui a trait à la technique Alexander, plusieurs auteurs présentent les principes de base de cette méthode et défendent leur pertinence pour le jeu musical (Hembreiker, 2010; Rosenthal, 1987; Stein, 1996; Warren, 1983). Dans son livre de vulgarisation *Technique Alexander pour les musiciens*, Alcantara (2000), traite des applications spécifiques de la Technique Alexander à plusieurs aspects de l'activité musicale, tels que la technique, la pratique quotidienne et la gestion du trac. Quant à la méthode Feldenkrais, quelques auteurs ont décrit l'impact positif de sa pratique sur les musiciens (Doidge, 1999; Plonka, 2007; Spann, 2004; Spire, 1989; Vardi, 2004; Weinberger, 1999). Jean-François Roquigny, kinésithérapeute et formateur Feldenkrais, considère que :

[...] cette méthode permet de développer une adéquation entre l'intention et l'action et d'affiner la coordination de nos gestes. Elle est l'occasion de faire l'expérience d'une large et riche palette de sensations et d'expressions de soi et ainsi de nourrir la créativité et l'expressivité pour une meilleure interprétation. (<http://www.medecine-des-arts.com/fr/feldenkrais-methode-pour-le.html>, consulté le 4 avril 2013)

Nous verrons, dans les prochaines sections, que, dans la littérature scientifique, la pratique de ces approches est souvent recommandée aux musiciens aux prises avec différents obstacles à leur développement musical. Nous présenterons également quelques études visant à évaluer les impacts de différentes approches somatiques sur différents aspects du jeu instrumental.

1.2.2.1 L'éducation somatique et les problèmes physiques

Selon Brandfonbrener & Kjelland (2002), il est possible de prévenir les tensions musculaires et émotionnelles, souvent à la source des troubles physiologiques chez les musiciens. Cependant, puisque les racines de ces tensions sont souvent complexes, les solutions pour les prévenir ne sont pas simples. Bien qu'ils ne considèrent pas que la pratique de méthodes d'éducation somatique soit une solution complète en soi, ces auteurs recommandent la pratique du « yoga, de la méthode Feldenkrais et de la technique Alexander ainsi que d'autres approches de développement de la conscience corporelle »³⁰ (p. 92) pour intervenir sur ces tensions.

Chamagne (2000), pour sa part, présente trois grandes idées à la base de la prévention des troubles physiologiques chez les musiciens : « reprogrammer une posture et un geste, en fonction de schémas physiologiques; rechercher une économie et une efficacité du geste ; rechercher une ergonomie dans l'installation à l'instrument » (p. 39). En complément à sa méthode de rééducation, il recommande la pratique de

³⁰ Traduction libre de l'auteure de Brandfonbrener & Kjelland (2002) : "Yoga, the Feldenkrais method, and Alexander Technique, as well as the other schools of body awareness, are also helpful but frequently not enough" (p. 92).

méthodes d'éducation somatique, notamment la technique Alexander, l'Eutonie et la méthode Feldenkrais pour l'atteinte de ces objectifs. De plus, nous avons vu qu'une posture et une tenue de l'instrument inadéquates sont des facteurs identifiés dans la littérature comme étant à l'origine du développement de tensions musculaires non fonctionnelles pouvant entraîner des troubles musculosquelettiques. Afin de réduire ces tensions musculaires non fonctionnelles, certains auteurs recommandent donc l'optimisation de la dynamique corporelle et de la tenue de l'instrument. En effet, Davidson (2012b) recommande aux musiciens de : « Développer un alignement corporel efficace, en particulier dans les zones du corps où la tension peut s'accumuler en raison de la façon dont l'instrument est tenu : épaules, bras et dos »³¹ (p. 779). Afin de développer cet alignement plus optimal, l'auteure recommande la pratique du yoga, du Tai Chi et de la technique Alexander qu'elle définit comme des « techniques corporelles pour l'alignement physique »³². Dans le même ordre d'idée, selon Davidson & Correia (2002) :

Sans aucun doute, les musiciens doivent être en mesure de prendre conscience des tensions musculaires ou des mauvaises habitudes posturales qui peuvent interférer avec leur jeu. Ainsi, comme principe général, la recherche du point d'équilibre optimal pour la tête, le cou, la colonne vertébrale, le bassin et les jambes est considérée comme une bonne base pratique pour permettre aux étudiants de développer la conscience de soi dans la posture corporelle globale en préparation au jeu. Ces principes se fondent sur les enseignements de Matthias Alexander (1869-1943) et ses principes sur l'alignement du corps – la technique Alexander.³³ (p. 246)

³¹ Traduction libre de l'auteure de : "Developing effective body alignment, especially in areas of the body where tension can build owing to how the instrument is held: shoulder, arm, and back". (p. 779) Recommended overall body technique for physical alignment: yoga, tai chi, Alexander technique" (p. 779).

³² Traduction libre de l'auteure de : "overall body technique for physical alignment" (p. 779).

³³ Traduction libre de l'auteure de Davidson & Correia (2002): Without doubt, musicians need to be able to be aware of the muscular tensions or bad postural habits that may interfere with their playing. Thus, as a general principle, attempting to find the point of best equilibrium for head, neck, spine, pelvis, and legs is recommended as a good practical grounding for students to develop self-awareness in the overall posture of their bodies when preparing to play. These principles emerge out of the teachings of Alexander (1869–1943) and his principles on body alignment—the Alexander Technique. (p. 246)

Il apparaît donc que diverses approches d'éducation somatique sont souvent recommandées aux musiciens pour la prévention des tensions musculaires non fonctionnelles et des blessures liées au jeu instrumental.

Quelques études ont été effectuées dans le but d'évaluer les impacts de la pratique de méthodes d'éducation somatique sur la prévention et le traitement des blessures liées au jeu instrumental. Dans sa thèse doctorale, Chien (2007) discute de l'apport des différents principes de la technique Alexander sur la prévention des blessures liées au jeu de l'alto à partir d'une analyse des troubles physiques liés à la pratique de cet instrument. Dans une étude à méthodologie mixte visant à évaluer l'impact de la participation de violonistes et d'altistes de sexe féminin à 20 séances de technique Alexander sur une période de 10 semaines, Mozeiko & Dorfman (2011) ont observé des impacts sur la douleur ressentie par les musiciennes. Finalement, une étude récente a démontré que l'intégration des principes appris dans la pratique du Tai Chi Chuan mène à une optimisation du jeu pianistique et ouvre une voie à la réhabilitation des blessures (Popa & Sykes, 2012, p. iv).

1.2.2.2 L'éducation somatique et le développement du geste musical

Nous avons vu que le développement du geste musical peut être perturbé par la conception et l'attitude des musiciens face à leur corps (instrumentalisation, manque d'optimisation de la dynamique corporelle globale) et le manque d'acuité kinesthésique. Les approches somatiques, qui adoptent une conception unifiée du corps vivant (soma) et visent le développement de l'acuité aux sensations sont donc susceptibles de permettre aux musiciens de pallier à ces difficultés. De plus, Fortin (1996) explique que l'éducation somatique « [...] s'intéresse, entre autres, à la construction des gestes fondamentaux [...] [qui] sont en quelque sorte des prérequis sur lesquels peuvent se greffer des apprentissages moteurs plus complexes » (p.17). En effet, en permettant le raffinement de l'ensemble de l'organisation somatique

(corps-esprit en relation avec l'environnement), ces approches sont susceptibles de favoriser l'implication de l'ensemble du corps dans le jeu instrumental.

En accord avec ces idées, dans une étude présentant l'expérience de six pianistes ayant étudié la technique Alexander, Kaplan (1994) a observé que, à travers l'intégration de cette technique, les participants « avaient découvert l'importance, la compréhension et l'utilisation de l'ensemble du corps lors du jeu pianistique »³⁴ (p.183), qu'ils étaient beaucoup plus conscients de leurs tensions corporelles et avaient développé des stratégies pour les relâcher. De plus, l'étude de Mozeiko & Dorfman (2011), présentée plus haut, a également permis l'observation de changements significatifs dans la conscience de soi (*awareness*) et l'efficacité dans l'exécution de compétences motrices chez les sujets. D'autres chercheurs se sont attardés à présenter l'impact positif de l'application des principes de l'éducation somatique (Kleesattel & Vardi, 2012) et de la technique Alexander à la pédagogie instrumentale (Chien, 2007; Fedele & Murray, 2003; Kaplan & Gilbert, 1994).

1.2.2.3 L'éducation somatique et l'anxiété de performance

De nombreux ouvrages se sont intéressés à l'optimisation de la performance musicale (Williamon, 2004), à la compréhension du phénomène d'anxiété de performance musicale (Arcier, 1998; Kenny, 2005, 2006, 2008, 2011) et aux stratégies pour contrôler le stress lié à la performance (Arcier, 2004; Garner, 2012; Kenny, 2011). Plusieurs options sont offertes aux musiciens pour combattre l'anxiété de performance. Selon Kenny, bien que des validations empiriques soient nécessaires avant de recommander des traitements, diverses approches s'avèrent efficaces à divers niveaux. Cependant, elle note un haut taux de variabilité dans la réponse aux traitements en fonction du niveau de compatibilité avec le patient, certaines personnes répondant mieux à certaines approches ou certains thérapeutes. Parmi ces approches,

³⁴ Traduction libre de l'auteure de Kaplan (1994): "the participants discovered the importance, understanding, and use of the entire body with regard to piano playing" (p. 183).

on mentionne diverses pratiques de psychothérapie, mais aussi plusieurs approches alternatives telles que la thérapie basée sur la *mindfulness*, le biofeedback, la récupération de ressources Ericksonniennes, l'hypnothérapie et la technique Alexander. De plus, plusieurs autres auteurs s'étant intéressés au contrôle de l'anxiété de performance (Davidson, 2012; Garner, 2012; Kenny, 2006; Roland, 1994; Sternbach, 2008) mentionnent l'apport possible de diverses approches somatiques pour la gestion de ce problème. Wilson & Roland (2002), quant à eux, affirment que « Bien qu'elle n'ait pas été spécifiquement développée pour le traitement de l'anxiété de performance, la technique Alexander mérite d'être mentionnée [parmi les approches de traitement] puisqu'elle est largement utilisée par les musiciens dans ce but³⁵ » (p. 54).

Dans le même ordre d'idée, une étude effectuée par Valentine, Fitzgerald, Gorton, Hudson, & Symonds (1995) auprès de 25 étudiants en interprétation musicale ayant participé à 15 leçons de technique Alexander a démontré l'impact de cette approche sur la qualité technique et musicale de la prestation, les variations de la pulsation cardiaque durant le jeu, l'anxiété et l'attitude positive par rapport à la performance (autoévaluée) dans des situations de stress modérées. À propos des résultats de cette étude, Wilson & Roland (2002) dénotent que :

En outre, selon l'évaluation des enseignants de la technique Alexander [autres que ceux ayant donné les leçons dans le cadre de l'étude], les améliorations n'étaient pas liées à des changements positifs dans les habitudes posturales, ce qui suggère que celles-ci étaient dues à un autre mécanisme. Il est probable que le mécanisme en question soit une sorte de restructuration cognitive (par exemple, la distraction des symptômes de l'anxiété de performance ou du discours interne destructeur)³⁶ (p. 55)

³⁵ Traduction libre de l'auteure de Wilson & Roland (2002) : "Although not specifically developed as a treatment for performance Anxiety, the Alexander Technique (AT) deserves mention because it is widely used by musicians for this purpose" (p. 54).

³⁶ Traduction libre de l'auteure de Wilson & Roland (2002) : "Furthermore, the improvements were not related to positive changes in postural habits as rated by the AT teachers, suggesting that, such as they were, they must have been due to some other mechanism. A likely candidate would be some kind of cognitive restructuring (e.g., distraction from anxiety cues or destructive self-talk)" (p.171).

Finalement, une étude de Stern, Khalsa, & Hofmann (2012) a démontré une baisse importante de l'anxiété de performance chez des musiciens après une pratique de yoga de neuf semaines.

1.3 Objet et questions de recherche

L'ensemble de référents théoriques, présentés ci-haut, laisse présager que la pratique de méthodes d'éducation somatique puisse avoir des impacts sur de nombreux aspects de la pratique musicale. En effet, il appert que la pratique de méthodes d'éducation somatique est souvent recommandée aux musiciens et que son apport pour surmonter les obstacles au développement du musicien est reconnu dans la communauté musicale. À l'exception de Kaplan (1994), la plupart des études présentées plus haut s'étant intéressées à l'éducation somatique en lien avec la pratique musicale visent à généraliser les impacts positifs de différentes approches corporelles sur divers aspects de la performance et de l'apprentissage des musiciens (santé et bien-être, efficacité d'exécution du geste, anxiété de performance, pédagogie instrumentale, etc.). Cependant, comme le souligne Joly (1993) « Les résultats de l'éducation somatique seront [...] différents chez chaque individu, selon son histoire, son style cognitif et ses intérêts » (p. 4).

Dans un même ordre d'idée, la recherche en éducation, notamment dans le domaine de la différenciation pédagogique, a mis de l'avant le caractère idiosyncratique de l'apprentissage. Comme le souligne Perrenoud (2004), « Nul n'apprend tout seul, mais son histoire de formation est *singulière*, parce que deux personnes n'abordent jamais les mêmes situations avec les mêmes attentes, les mêmes atouts, les mêmes limites » (p. 90). De plus, bien que les didacticiens aient cherché à assurer une certaine uniformité dans la formation académique en construisant des programmes de formation, force est de constater que l'enseignement effectivement pourvu diffère énormément en fonction de l'enseignant. À ce sujet, Perrenoud (2004) souligne

d'ailleurs que « d'un groupe à l'autre, à l'intérieur d'un même programme, l'enseignement effectivement dispensé diffère selon la façon dont l'enseignant interprète les textes, selon ses intérêts et compétences, selon ses démarches didactiques, selon le niveau de ses élèves et leur manière de négocier » (Perrenoud, 2004, p. 90). Le domaine de l'éducation somatique, ne fait pas exception. En effet, bien qu'il existe, dans le domaine de l'éducation somatique, des programmes de formation pour les éducateurs somatiques reconnus, bien établis supervisés par les associations professionnelles³⁷, l'enseignement de ces approches varie nécessairement d'un praticien à l'autre et d'une fois à l'autre.

À notre avis, il n'est donc pas possible de généraliser les impacts d'une pratique sur une autre. En effet, l'enseignement de toute approche ou technique est médiatisé par l'enseignant, ce sur quoi il met l'accent dans son enseignement, sa manière d'enseigner, sa perception de l'élève et de ses objectifs, etc. Du côté de l'élève, l'intentionnalité de l'agir influence l'apprentissage (Masciotra et al., 2008). Ce que l'élève comprend (prend avec lui) au moment présent est déterminé par son système d'actions (conditions personnelles, connaissances, attitudes dans la situation), mais aussi par son projet de vie, ses objectifs à court et long terme, ses préoccupations du moment en situation d'apprentissage, etc. Dans cette étude, nous avons donc choisi de nous intéresser à deux histoires individuelles de formation³⁸. À travers des études de cas, nous avons décrit l'expérience de deux musiciens professionnels ayant une

³⁷ En ce qui concerne les approches à l'étude dans cette recherche, pour obtenir une accréditation, les praticiens de la technique Alexander doivent participer à une formation s'échelonnant sur 3 ou 4 ans et totalisant approximativement 1600 heures. Ces formations doivent être reconnues par la *Society of the Teachers of the Alexander Technique* (STAT) fondée en 1958. On retrouve également des associations nationales dans 18 pays. L'accréditation pour l'enseignement de la méthode Feldenkrais, gouvernée par l'*International Feldenkrais Association* s'obtient suite à une formation de 1200 heures échelonnées sur 3 ou 4 ans. On retrouve également des associations nationales dans 18 pays.

³⁸ Perrenoud (2004) définit l'histoire individuelle de formation comme « la suite de transformations que l'environnement, les événements ou ses propres choix induisent dans la culture, les acquis, les façons de voir, s'exprimer, de penser, de faire d'une personne » (p. 90).

pratique approfondie³⁹ de méthodes d'éducation somatique. Notre objectif était donc de dépeindre ce que représente l'intégration de méthodes d'éducation somatique à la vie de deux musiciens professionnels et, ainsi, gagner une compréhension plus profonde des impacts de cette intégration sur leur pratique musicale. Dans le cadre de nos études de cas, nous avons donc mis l'accent sur le contexte des sujets : leur expérience en musique, leur formation musicale, leur formation en éducation somatique, leur projet de vie et les objectifs qu'ils souhaitent atteindre à travers la pratique de cette approche somatique. La principale question à laquelle nous avons tenté de répondre dans cette étude est :

Comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique contribue-t-elle au progrès de l'agir musical⁴⁰ chez deux musiciens professionnels?

À travers deux études de cas, nous avons exploré cette question et les sous-questions suivantes :

- En quoi le sujet progresse-t-il à travers ses allers-retours entre l'éducation somatique et la pratique musicale ?
- Quelle est la dynamique d'action⁴¹ du sujet (ayant une pratique approfondie de méthodes somatiques) dans divers moments de jeu:
 - Situations d'apprentissage d'une méthode d'éducation somatique impliquant l'instrument
 - Situations de répétition instrumentale

³⁹ Nous avons consulté le Regroupement pour l'éducation somatique (RES) afin de déterminer les critères minimaux permettant de considérer la pratique d'une personne comme approfondie. Ceux-ci seront présentés au chapitre 3 : Méthodologie.

⁴⁰ La notion d' « agir musical » réfère à l'ensemble des actions (jouer, écouter, se motiver, lire la partition, réfléchir, etc.) qu'un musicien réalise dans diverses situations de jeu (répétition, concerts, situations de jeu informelles, etc.). Ce concept sera approfondi au prochain chapitre.

⁴¹ Dans la perspective de l'énaction en éducation (Masciotra, Morel et Roth, 2008) adoptée dans cette thèse, la dynamique d'action réfère à la façon dont la personne en action et en situation se dispose, se situe, se positionne et transforme la situation. Ces notions seront approfondies au prochain chapitre.

- Situations de concert

- Selon le point de vue du sujet, les progrès effectués à travers les allers-retours entre la pratique somatique et musicale ont-ils des impacts sur son agir musical? Lesquels ?

Ces différentes questions seront envisagées à travers la perspective théorique de l'énaction en éducation (Masciotra et al., 2008) qui sera présentée au prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE THÉORIQUE

2.1 L'approche énaactive en éducation

Dans cette thèse, nous avons choisi de nous intéresser à l'agir de musiciens, ayant une expérience approfondie de méthodes d'éducation somatique, en situation de jeu instrumental. En effet, nous cherchons à comprendre comment et dans quelle mesure le bagage développé en éducation somatique influence l'action des sujets en situation de jeu et, sur un plan plus large, comment la pratique de méthodes d'éducation somatique influe sur la pratique musicale de nos sujets. Pour envisager ce phénomène, nous nous sommes d'abord intéressés à diverses théories du domaine de l'éducation, tel que le transfert des apprentissages⁴² (Beaudoin, 1997; Roussel, 2011; Tardif, 1997, 1999). En effet, puisque nous cherchons à comprendre l'influence des apprentissages effectués dans le domaine de l'éducation somatique sur la pratique musicale, la question du transfert nous est d'abord apparue importante. Cependant, nous avons constaté qu'il était difficile de concilier le domaine de l'éducation somatique avec les théories sur le transfert des apprentissages qui sont ancrées dans une perspective cognitive.

⁴² Selon (Tardif, 1999) : « Le transfert d'apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. En lien avec cette définition, des auteurs (Mendelsohn, 1996 ; Presseau, 1998 ; Tardif et Meirieu, 1996 ; Tishman, Perkins et Jay, 1995) soulignent qu'il s'agit pour la personne de **recontextualiser** un apprentissage réalisé dans un contexte particulier » (p. 58).

La principale métaphore du cognitivisme est celle de l'ordinateur. Selon cette conception classique des processus cognitifs, le cerveau est conçu comme un ordinateur et la cognition ou la pensée est conçue comme un programme informatique de traitement de l'information. En effet, comme le soulignent Varela et al. (1993) :

L'intuition centrale du cognitivisme est que l'intelligence – humaine comprise – ressemble tellement à la computation⁴³ dans ses caractéristiques essentielles que la cognition peut en fait se définir par des computations sur des représentations symboliques. (p. 73)

Le cognitivisme cherche donc à comprendre le fonctionnement du cerveau en s'intéressant aux processus cognitifs, compris comme des processus de traitement de l'information y prenant place, tels que la perception, l'attention, l'apprentissage ou la mémoire. Notons que, pour le cognitivisme, ces processus mentaux sont complètement inaccessibles à la conscience. La pensée correspond à la manipulation non consciente de symboles à l'intérieur du cerveau. L'esprit est donc divisé en deux régions radicalement différentes : « [...] les états mentaux subjectifs de la personne et les routines cognitives subpersonnelles⁴⁴ mises en œuvres dans le cerveau » (Thompson, 2007, p.6).

Au contraire, nous avons vu que les approches d'éducation somatique adoptent une perspective particulière de la personne comme soma, c'est-à-dire, le corps-esprit en relation avec l'environnement tel que vécu en première personne. Le corps, la subjectivité et l'expérience vécue sont donc au cœur de ces approches. De plus, comme mentionné, l'idée centrale de l'éducation somatique est l'unité corps-esprit. Cependant, en priorisant l'étude du cerveau et des processus cognitifs, le paradigme cognitiviste adopte plutôt une vision dualiste, reléguant le corps au second plan. Le constat de ces contradictions nous a poussés à poursuivre nos recherches pour trouver

⁴³ Selon Varela et al. (1993) « ... une computation est une opération effectuée ou accomplie sur des symboles, c'est-à-dire sur des éléments qui représentent ce dont ils tiennent lieu. » p. 73

⁴⁴ Vermersch (1998) définit le terme subpersonnel comme « ce qui est inaccessible à la conscience et qui ne peut donc faire partie de l'expérience du sujet » (p. 18).

un cadre en éducation qui nous permettrait d'envisager le musicien en développement de manière holistique. C'est ainsi que nous avons choisi la perspective théorique émergente de l'énaction en éducation (Masciotra et al., 2008) comme cadre de référence pour notre analyse. Le paradigme de l'énaction, issu du domaine des sciences cognitives, a d'abord été développé par Varela et al. (1993). Masciotra et al. (2008), sont, à notre connaissance, parmi les premiers à avoir développé une perspective énative dans le domaine de l'éducation. Avant d'approfondir notre présentation de l'énaction en éducation, nous présenterons brièvement le paradigme de l'énaction dans les sciences cognitives.

2.1.1 Le paradigme de l'énaction dans les sciences cognitives

Le paradigme de l'énaction est présenté par Varela et al. (1993) comme une alternative au paradigme cognitiviste, ayant longtemps dominé les sciences cognitives. Ce paradigme est issu du courant défendant une approche dynamique incorporée (*embodied*) de la cognition (Thelen, 1994; Thompson, 2007). Selon Thelen, Schöner, Scheier, & Smith (2001) : « Dire que la cognition est incarnée signifie qu'elle naît des interactions physiques avec le monde »⁴⁵ (Thelen et al., 2001, p. 1). En effet, selon cette approche, « les processus cognitifs émergent d'une causalité non linéaire et circulaire d'interactions sensorimotrices continues impliquant le cerveau, le corps et l'environnement »⁴⁶ (Thompson, 2007, p. 10). Plutôt qu'un système de traitement de l'information tel que proposé par le cognitivisme, l'humain est considéré dans son ensemble (en tant qu'organisme vivant) comme un système autopoïétique (Maturana & Varela, 1994; Varela, Maturana, & Uribe, 1974). Selon Gaillard (2014), un système autopoïétique :

⁴⁵ Traduction libre de l'auteure de : "To say that cognition is embodied means that it arises from bodily interactions with the world" (Thelen et al., 2001, p. 1)

⁴⁶ Traduction libre de l'auteure de Thompson (2007) : "[...] cognitive processes emerge from the nonlinear and circular causality of continuous sensorimotor interactions involving the brain, body, and environment" (p. 10).

[...] génère son information à l'intérieur de lui-même, à partir des perturbations du milieu. Les changements structuraux qu'il opère servent à compenser l'effet déstabilisateur de ces perturbations. [...] Ce ne sont pas les perturbations qui opèrent ces changements, c'est le système lui-même qui les opère pour trouver un nouvel état suffisamment stable, compatible avec le maintien de son organisation. (Gaillard, 2014)

Comme son nom l'indique, le système autopoïétique est donc un système qui s'auto-organise, et crée du sens ou, selon la phénoménologie, constitue son monde à partir de son organisation interne (Merleau-Ponty, 1976). C'est un système dynamique opérationnellement clos.

La nuance est donc la suivante : pour les cognitivistes, le cerveau traite constamment l'information issue de l'environnement. Il s'en crée ensuite des représentations qui lui permettront d'agir sur l'environnement. Selon ce point de vue, l'organisme humain existe donc dans un monde *prédonné* (Varela et al., 1993), c'est-à-dire, une réalité extérieure figée et commune à tous, et les stimulations issues de cet environnement agissent sur l'individu, qui réagira de manière adaptée selon sa capacité à se représenter l'environnement. Au contraire, dans le paradigme de l'*énaction*, le monde n'est pas *prédonné*, mais bien constamment *énacté* par la personne. Le terme « *énaction* » provient de l'expression anglaise *to enact*, qui signifie « susciter, faire émerger ou faire advenir » (Varela et al., 1993, p. 35). Varela, et al. (1993) proposent ce terme afin de « [...] souligner la conviction croissante selon laquelle la cognition, loin d'être la représentation d'un monde *prédonné*, est l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à partir de l'histoire des diverses actions qu'accomplit un être dans le monde » (p.35). Comme le précise Penelaud (2010) « (...) au travers de l'autopoïèse, l'organisme, en même temps qu'il se spécifie, spécifie son environnement, il n'est donc jamais coupé du monde : ils coadviennent simultanément, reliés l'un à l'autre par leur couplage structurel⁴⁷ » (p. 4). Cette

⁴⁷ Pour Maturana and Varela (1994) « on parle de couplage structural chaque fois que survient une histoire d'interactions récurrentes responsable d'une congruence structurale entre deux systèmes (ou plus) » (p. 65).

cospécification de l'organisme et de l'environnement est un des principes directeurs de la théorie de l'énaction.

2.1.2 Le paradigme de l'énaction en éducation

Dans les dernières décennies, les sciences de l'éducation ont été largement influencées par les théories issues des sciences cognitives, notamment, la psychologie cognitive. En éducation, la perspective cognitiviste cherche à comprendre « [...] comment l'humain interprète, encode et emmagasine l'information provenant de l'environnement » (Richard & Bissonnette, 2005, p. 254). Selon cette approche, en situation d'apprentissage, l'information est traitée par le cerveau et transite à travers les grandes voies mémorielles, soit la mémoire sensorielle, la mémoire à long terme et la mémoire de travail. Les données fournies par l'environnement sont donc toujours appréhendées en fonction des acquis antérieurs, consignés dans sa mémoire à long terme. C'est à partir de ce bagage de connaissances que l'individu fabrique du sens ou s'approprie symboliquement l'information provenant de l'environnement. C'est cette construction symbolique, générée dans la mémoire de travail, que les cognitivistes nomment « représentation ». De plus, abordé sous cet angle, « l'apprentissage comprend trois phases distinctes, mais interdépendantes : l'acquisition, la rétention et le transfert, auxquelles s'ajoute le développement de la métacognition » (Richard & Bissonnette, 2005, p. 254).

L'approche cognitiviste propose une vision de la cognition qui implique que tout se déroule dans la tête (c.-à-d. l'esprit manipule le corps), le corps étant relégué au second plan, instrumentalisé. Par contre, comme le soulignent Masciotra et al. (2008) :

[...] on aura beau fouiller, dans la tête d'une personne on ne trouve guerre d'homoncule qui mémorise et conserve des connaissances, qui se représente les choses sous forme d'images, qui réfléchit et tire les ficelles pour manœuvrer à distance un corps-marionnette et qui opère en retrait du monde. (p. 12)

Plutôt que de donner la primauté à l'esprit, les tenants de l'approche énaïve adoptent la notion de corps-esprit, se distanciant ainsi du cognitivisme. Convaincus que l'éducation devrait former un esprit incorporé, Masciotra et al. (2008) offrent donc une alternative aux approches cognitivistes en développant leur perspective de l'énaïve dans le domaine de l'éducation.

Le principal aspect qui distingue l'énaïve des autres approches est la conception de la relation sujet-objet. Selon la perspective énaïve, inspirée de la phénoménologie, ce qui appartient au sujet (le dedans) et l'objet qu'il perçoit (le dehors) ne constituent pas deux entités qui préexistent indépendamment. Au contraire, le sujet donne forme à son environnement en même temps qu'il est façonné par lui. On assiste donc à l'avènement conjoint d'un monde et d'un esprit à travers le couplage structurel entre le sujet et son environnement. Selon cette approche, le corps-esprit ne peut pas opérer en dehors du monde. L'approche énaïve en éducation adopte donc le concept phénoménologique de la personne comme *être-au-monde*. Comme le soulignent Masciotra et al. (2008) :

Tout n'est donc ni dans la seule tête ni dans son extension, le corps-esprit. L'intelligence, la cognition, l'émotion et l'action d'une personne se comprennent dans la structure globale de son être-au-monde ou dans l'énaïve, terme qui souligne l'indissociabilité de l'être et du monde ou, ce qui revient au même, de l'être situant/situé ou encore de l'être *en situation de* [faire quelque chose].
(p. 13)

Dans leur approche énaïve de l'éducation, Masciotra et ses collègues s'intéressent donc à *la personne en action et en situation* (PAS). Ce concept se rapproche grandement de celui de *soma*, développé en éducation somatique, que nous avons désigné comme le corps-esprit en relation avec l'environnement. La parenté entre ces concepts est un des éléments qui rend cohérent le choix de l'énaïve pour étudier les approches somatiques. Pour ces auteurs, « le PAS est un tout indissociable : une personne constitue un pouvoir d'agir, ce pouvoir se manifeste dans l'action de cette personne et cette action ne se comprend que dans les circonstances (ou la situation)

dans lesquelles se trouve la personne » (p. 15). Dans cette étude, nous nous intéressons au *musicien en action et en situation* que nous désignerons dorénavant par l'acronyme MAS. Alors que le PAS est une appellation générale qui désigne la personne dans tous ses rôles, l'expression de MAS (musicien en action et en situation), pour sa part, sera utilisée pour référer plus explicitement à la personne dans son rôle de musicien. Elle correspond au soma en situation musicale.

2.1.3 *Le développement du MAS ou de l'agir musical*

Dans cette étude, nous avons choisi de nous intéresser au développement de l'agir musical suscité par les allers-retours entre la pratique d'éducation somatique et la pratique musicale. Mais qu'est-ce qu'un « agir »? Masciotra & Medzo (2009) le définissent comme « ... l'ensemble des actions qu'une personne [...] réalise dans [...] un certain type de situations » (p. 62). Le terme « agir » désigne donc l'action réelle⁴⁸ et effective, celle qui se déploie effectivement ici et maintenant. De plus, selon Masciotra (2015), « la notion d'action, dans son sens général, renvoie à tout ce qu'est en mesure de faire le PAS : réfléchir, penser, enseigner, jongler avec de balles, conduire une auto, nager... sont toutes des actions à la fois corporelles, mentales, intentionnelles et spatio-temporelles » (p. 5). Dans le cas du MAS, la notion d'*agir musical* réfère donc à l'ensemble des actions (jouer, écouter, se motiver, lire la partition, réfléchir, etc.) qu'un musicien réalise dans diverses situations de jeu (répétition, concerts, situations de jeu informelles, etc.).⁴⁹ Masciotra (2015) suggère d'ailleurs que tout agir (musical ou autre) a le potentiel de se développer à l'infini :

On peut imaginer, en s'inspirant de Benner (1984), une échelle de développement allant de l'agir novice à l'agir débutant, à l'agir compétent, à l'agir performant, à

⁴⁸ Selon Masciotra (2015), l'action réelle (pouvant être désignée par les vocables geste, acte, action, conduite) est à la fois réelle, effective ; corporelle ; intentionnelle ; mentale, cognitive ; personnelle ; situante / située ; spatiale et temporelle. (p. 7)

⁴⁹ Il est important de ne pas confondre l'*agir musical*, qui désigne l'ensemble des actions qu'un musicien réalise en situation de jeu musical, et le *geste musical* qui désigne les gestes techniques et expressif impliqués dans la production du son à l'instrument.

l'agir expert. On pourrait même y ajouter le niveau d'un agir maître, celui des Mozart de ce monde. (p. 10)

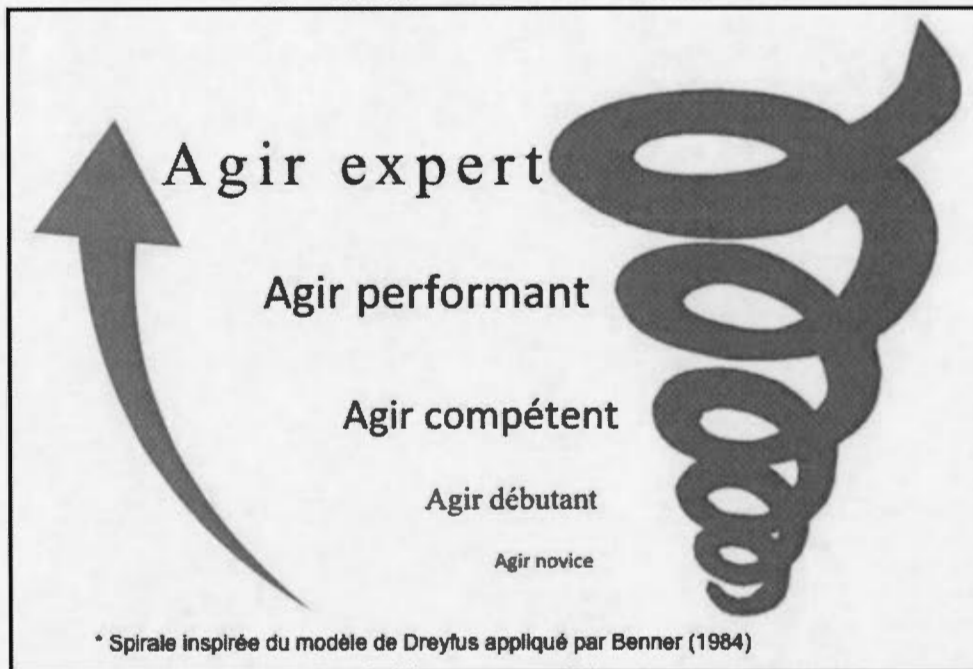


Figure 2-1 Modèle de développement de l'agir, par Masciotra (2015a), reproduite avec sa permission.

Dans cette étude, nous nous sommes intéressés au développement de l'agir de nos sujets dans deux domaines : l'éducation somatique et la musique. Puisque les sujets choisis sont largement investis dans ces deux pratiques, il est possible que le développement de l'agir en éducation somatique influe sur le développement de l'agir musical et vice et versa. Tel que précisé à la fin du premier chapitre, cette étude vise donc à déterminer comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique contribue au progrès de l'agir musical chez deux musiciens professionnels. Plusieurs concepts liés à l'énaction en éducation restent encore à clarifier avant d'entrer dans le vif du sujet. Avant d'approfondir la notion de MAS, la prochaine section est consacrée à la notion de situation dans la perspective de l'énaction.

2.1.4 *La situation dans la perspective de l'énaction*

La notion de situation, comprise dans la perspective de l'énaction, se positionne à mi-chemin entre le situationnisme béhavioriste et le personnalisme humaniste. En effet, comme le soulignent Masciotra et al. (2008) « Le situationnisme est souvent interprété dans un sens comportementaliste. Dans cette interprétation (...) Une situation est considérée comme un espace-temps circonstanciel et donné qui influe sur la personne et détermine certains de ses comportements » (p. 24). Par exemple, on peut considérer que l'anxiété⁵⁰ chez un musicien est provoquée par les situations stressantes (performance publique, évaluation) dans lesquelles il se retrouve. Selon ce point de vue, le stress est déterminé par les facteurs environnementaux. On fait donc « [...] une équation d'égalité entre les conditions environnementales et la notion de situation » (ibid. p. 27). À l'extrême, dans une perspective personnaliste, on peut considérer que le stress vécu par le musicien dépend entièrement de sa façon d'appréhender la situation. La perspective de l'énaction « [...] n'accorde pas de primauté, ni à la personne, ni à la situation, mais plutôt à la relation entre les deux » (Masciotra et al., 2008, p. 25).

Le concept de PAS, ou celui de MAS que nous utiliserons pour désigner le musicien en action ou en situation, implique donc que, dans toute situation, la personne se situe activement autant qu'elle est située. Selon la définition de Masciotra & Medzo (2009) :

Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit, la comprend, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose. En d'autres mots, une situation est fonction des possibilités, des actions et des intentions de la personne étant donné les circonstances (moment, lieu, conjonctures, etc.) dans lesquelles elle se trouve et des ressources internes et externes dont elle dispose. (Masciotra & Medzo, 2009, p. 63)

⁵⁰ L'exemple des situations anxiogènes est emprunté à Masciotra et al., 2008 (p. 23).

Dans cette étude, nous nous intéresserons à l'agir de musiciens dans différentes situations de jeu musical, notamment, en situation de performance musicale. Selon la perspective de l'énaction, *être en situation de performance musicale* ne réfère pas qu'à la situation générale de tout musicien en train de performer sur scène. Chaque situation de performance est unique car elle est la résultante du rapport entre les conditions personnelles du musicien, à partir desquelles il se situe (entrevoit-il cette performance de manière positive ou négative? Est-il concentré ou dissipé? Est-il en bonne condition physique? Est-il un musicien débutant, intermédiaire ou avancé? De quels outils dispose-t-il pour gérer son stress?) et les conditions environnementales, à partir desquelles il est situé (est-il dans un environnement familier? Fait-il trop froid, trop chaud? Comment se comporte son entourage? Sur quel instrument joue-t-il? Le matériel utilisé est-il ajusté ou ergonomique?). En d'autres mots, dans la perspective de l'énaction, une situation émerge du rapport entre les conditions personnelles et les conditions environnementales. La figure suivante illustre la conception éactive de la situation :



Figure 2-2 Une situation émerge du rapport entre les conditions personnelles et les conditions environnementales du PAS, tiré de Masciotra et al. (2008) p. 27.

En effet, dans la perspective de l'énaction, une situation n'est pas subie ou traitée par la personne. Elle est générée en action (ou énée) par la personne. Afin d'illustrer ce phénomène, Masciotra et al. (2008) donnent l'exemple d'un alpiniste devant sa paroi. Nous reprendrons cet exemple textuellement, car il sera souvent repris pour illustrer nos propos :

En tant qu'alpiniste, je suis confronté à la paroi particulière que je veux attaquer : je dois énéer les prises appropriées des mains et des pieds (LeBoterf, 2002). Cependant ces prises ne sont ni une partie de mes connaissances antérieures, puisque chaque paroi et chaque tentative d'y grimper est unique, ni préexistantes dans la paroi elle-même. Sur ce point, donc, notre concept de prise diffère de celui d'affordance (Gibson, 1986) qui signifie, pour la plupart des chercheurs, quelque chose de semblable à une prise mais qui est objectivement disponible dans une paroi ou toute autre organisation matérielle. La paroi rocheuse se compose seulement d'aspérités, de saillies ou de rebords hachurés avec de nombreux plis et replis. Ces derniers, cependant ne constituent pas d'emblée des prises pour moi le grimpeur. Ils ne m'indiquent pas non plus l'ordre dans lequel ils devraient s'enchaîner. C'est moi qui « juge » en action de la viabilité d'une prise et d'un enchaînement de prises en m'appuyant sur mes expériences antérieures et éprouvées des parois grimpées. Je transforme ainsi les propriétés de la paroi en un ensemble de prises qui constituent mon espace de manœuvre [...]. Ainsi, selon le degré d'expérience et la personnalité de chacun (certains aiment prendre plus de risques ou ont davantage confiance en leurs moyens que d'autres), un pli ou un repli peut constituer une prise pour un alpiniste et pas pour un autre. Dans tous les cas, les possibilités sont toujours miennes : elles émergent des transactions entre la paroi et moi. Toute paroi la moins abrupte ne présente aucune possibilité de prises pour le débutant et donc pas d'espace de manœuvre, alors que l'alpiniste compétent y voit, en action, plein de prises et beaucoup d'espace de manœuvre. Ainsi, un ensemble de prises émergent à la fois des possibilités de la personne et des propriétés de la paroi. Il n'y a pas de prises uniquement chez la personne et pas de prises dans la paroi qui n'offre que des plis et replis (et non pas des prises) : les prises résultent inséparablement des transactions entre les deux. Ici, le terme *transaction* exprime la nature mutuellement constitutive de la relation, c'est-à-dire, une action qui survient dans des moments mutuellement constitutifs plutôt que reposer sur des entités séparées (*interaction*). (p. 29)

L'analogie de la situation du grimpeur devant la paroi illustre bien la dynamique qui entre en jeu dans toute situation. Dans cette analogie, l'alpiniste représente la personne et la paroi rocheuse représente le monde. La situation d'escalade

(l'enchaînement des prises) émerge du couplage entre l'alpiniste et la paroi : en interaction avec le mur, l'alpiniste énonce ses prises en action en fonction des conditions internes et externes du moment. Ces prises sont uniques à cette situation et ne peuvent être reproduites ou transférées d'une situation à une autre. Même s'il retourne au même mur une prochaine fois, les prises ne seront pas identiques à celles auxquelles il avait accédé au départ. Il est possible qu'il soit plus nerveux ou courbaturé que les prises qu'il avait énoncées la première fois ne lui soient plus accessibles ou à l'inverse qu'il accède à une multitude de prises supplémentaires. Dans chaque situation les prises doivent être réénoncées. Elles se transforment et évoluent conjointement à l'être-au-monde ou au PAS.

En ce qui a trait à la situation de jeu musical, la dynamique est la même : à chaque fois qu'un musicien joue de son instrument, on assiste à une interaction unique. Dans l'exemple qui suit, imaginons que le musicien est l'alpiniste, que l'instrument est la paroi et le chemin à suivre est la pièce à exécuter qui demande un certain enchaînement de gestes (un ensemble de mouvements organisés vers un but) très précis. Au départ, lorsqu'il explore une nouvelle pièce, le musicien explore différents doigtés ou enchaînements de gestes pour rendre la pièce musicale. Ces enchaînements de gestes sont des « prises » sur l'instrument qui permettent au musicien de créer le son. Dans une perspective dualiste, on conçoit que, lorsqu'il travaille une pièce, le musicien automatise progressivement ses gestes musicaux par la répétition. Puis, une fois que l'enchaînement de gestes musicaux sera bien mémorisé, le musicien pourra exécuter la pièce parfaitement en concert. Pourtant qu'il soit débutant, intermédiaire ou expert, tout musicien sait par expérience que, indépendamment du niveau de maîtrise d'une pièce, il subsiste toujours une marge d'erreur lors de l'enchaînement d'une pièce.

Dans la perspective de l'énonciation, on pourrait dire que chaque geste musical (le mouvement permettant la rencontre du doigt du pianiste et de la touche du piano, par exemple) est une prise qui permet au musicien d'exécuter la pièce. Tout comme

l'alpiniste devant la paroi, à chaque fois que le musicien reproduit une pièce musicale, il doit réenactuer l'enchaînement de prises (ou de gestes) ayant émergé lors de ses expériences précédentes du jeu de cette pièce. Cet enchaînement est d'ailleurs souvent modifié au cours du processus d'apprentissage d'une pièce. Après plusieurs répétitions, durant lesquelles le musicien reproduit (ou réenacte) les prises (ou enchaînements de gestes) à partir d'une seule et même conceptualisation (il exécute un passage selon un doigté préétabli, mais la réalisation de celui-ci n'est jamais identique) celles-ci se stabilisent : il peut les énoncer de plus en plus facilement. Cependant, une marge de manœuvre subsiste toujours. En effet, tout musicien d'expérience peut témoigner du fait que jouer une pièce musicale est une expérience nouvelle à chaque répétition. En situation de jeu musical, le pouvoir d'agir du musicien repose donc tout autant sur ses conditions personnelles que ses conditions environnementales. Les conditions personnelles correspondent, par exemple, à l'expérience du musicien à l'instrument et de la pièce jouée, à sa disposition mentale du moment, à ses connaissances musicales, etc. Les conditions environnementales, quant à elles, correspondent, par exemple, à l'état de l'instrument joué (un instrument de qualité permet un jeu plus raffiné qu'un instrument de base par exemple et, chez les instruments à cordes, la tension des cordes varie selon la température, etc.), à la présence ou non de public qui transforme la dynamique de la situation, à l'ergonomie du matériel (chaise, lutrin) pouvant rendre le jeu plus facile ou difficile, au jeu des autres musiciens pouvant influencer le déroulement d'une performance, etc. Le pouvoir du musicien de transformer la situation de jeu instrumental à son avantage ne repose donc pas seulement sur la maîtrise du geste musical. Pour exécuter une pièce musicale, il doit également être en maîtrise de l'ensemble de la situation et de lui-même. Dans la prochaine section nous aborderons plus en profondeur la structure du MAS et les principales fonctions de l'agir.

2.1.5 La structure et les fonctions de l'agir du MAS

Masciotra et al. (2008), suggèrent que la personne en action en situation possède trois dimensions inséparables : la dimension dispositionnelle, la dimension positionnelle et la dimension gestuelle. Ces trois dimensions du PAS opèrent simultanément en situation et influent sur l'agir de la personne en action et en situation. De plus, ces auteurs suggèrent que l'agir comporte quatre fonctions principales qui entrent en jeu dans toute action: se disposer, se positionner, se situer et transformer la situation. Dire qu'une personne est en action et en situation implique donc à la fois qu'elle se dispose, se situe, se positionne et transforme la situation. Certaines de ces fonctions sont reliées plus particulièrement à certaines dimensions de la structure du PAS, tel qu'illustré dans le tableau qui suit.

Tableau 2-1 Les principales fonctions de l'agir en lien avec la structure du PAS

La structure du PAS	Les fonctions de l'agir du PAS			
	Se disposer	Se situer	Se positionner	Transformer
Le dispositionnel	X			
Le positionnel		X	X	
Le gestuel				X

Dans la perspective de l'énaction, le développement de l'agir musical dépend du développement de chacune de ces dimensions. Dans les prochaines sections nous présenterons les dimensions du PAS et les fonctions de l'agir reliées à celles-ci.

2.1.5.1 La dimension gestuelle du MAS

Lorsqu'il s'exécute à l'instrument, la performance du musicien est évaluée à partir de ce qui est « observable »⁵¹ de l'extérieur : la qualité et la fluidité du geste musical⁵² déterminant la qualité du son produit, la précision de l'exécution, les gestes expressifs pour communiquer l'intention musicale au public, etc. En effet, selon Masciotra et al. (2008) agir « [...] dans un cadre donné, c'est d'abord disposer de la gestuelle appropriée pour effectuer des actions, pour remplir des tâches, pour résoudre des problèmes ou pour mener à bien des projets » (p. 107). En effet, les actes effectifs en situation sont le fait de la dimension *gestuelle* du PAS. Pour les auteurs :

[La dimension] gestuelle [du PAS] concerne la dextérité avec laquelle ces gestes sont exécutés en situation. La dextérité renvoie à la fois aux aspects moteurs et mentaux de l'action : toute action comporte ces deux aspects. [La dimension] gestuelle a pour finalité la performance. Dans l'ici et maintenant d'une situation, elle renvoie à l'exécution correcte du geste approprié. (p. 91)

La principale fonction de la dimension gestuelle du PAS est donc de *transformer* la situation par des actions concrètes sur l'environnement.

Il est important de ne pas confondre la *dimension gestuelle de l'agir* et le *geste musical*. En effet, le geste musical n'est qu'un des éléments de la dimension gestuelle de l'agir qui implique toutes les actions observables (si énoncées par l'observateur) de l'extérieur dans une situation donnée.

⁵¹ Précisons que, du point de vue de l'énonciation, la perception est une action et l'objet perçu ou observé est donc toujours énoncé par l'observateur et non pas objectivement disponible dans l'environnement. Bref, le monde n'est pas observable tel qu'il serait et observer c'est encore énoncer.

⁵² Nous avons mentionné qu'en musique, le terme geste musical désigne parfois l'intention ou la direction musicale ou « l'organisation du matériau musical abstrait contenu dans une partition en entités expressives (phrases, patrons rythmiques) qui sont audibles grâce au jeu d'un interprète » (Héroux & Fortier, 2014, p. 22). Dans cette présente étude, nous nous intéresserons plutôt aux gestes musicaux physiques et observables. Cependant en accord avec plusieurs auteurs, nous considérons que le geste se distingue du mouvement. En effet, pour Jensenius, Wanderley, Godoy, & Leman (2010) le mouvement est un « changement de la position physique d'une partie du corps ou d'un objet qui peut être objectivement mesuré » (sect.3.4, par.2) alors que le geste réfère plutôt à « une action en tant qu'unité de mouvement, ou un « chunk », qui peut être planifiée, dirigée par un but et perçue comme une entité holistique (Buxton 1986) » (Dahl et al., 2010, sect. 3.4, par. 2).

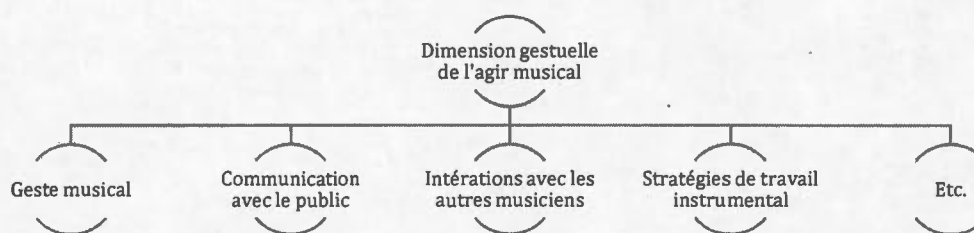


Figure 2-3 Diverses composantes de la dimension gestuelle de l'agir musical

Cependant, pour ces auteurs, la performance observable (ce que la personne extériorise) ou sa gestuelle effective en situation ne reflète que l'agir en surface. Ils soulignent que « [...] la gestuelle à elle seule, même lorsqu'elle s'avère tout à fait appropriée aux circonstances et aux objectifs que la personne se fixe, ne suffit pourtant pas pour expliquer l'[agir] compéten[t] » (p. 107). En effet, pour eux, l'agir compétent, expert ou maître se comprend « [...] par la mise en action judicieuse, réfléchie, finalisée, adaptative, voire stratégique de [...] moyens pour transformer la situation à son avantage » (p. 107) et la gestuelle n'est que la pointe de l'iceberg de ces moyens que la personne met en jeu pour agir en situation. En effet, même si le gestuel trahit toujours partiellement l'intention (à condition qu'un « observateur » l'énacte) ou l'état psychique de la personne, il ne le reflète jamais complètement. Le gestuel émerge de la dimension positionnelle, qui, soutenue par la dimension dispositionnelle, conditionne la qualité de l'agir.

2.1.5.2 La dimension positionnelle du MAS

La performance musicale dans une situation donnée dépend de plusieurs facteurs qui ne sont peu ou pas du tout observables de l'extérieur (non-extériorisés) qui sont pourtant déterminants. En effet, à chaque fois qu'il joue, la performance du musicien dépend de sa capacité à envisager les différents aspects de la situation qu'il énonce, à y prendre place physiquement et mentalement, de sa façon d'établir ses buts et ses

objectifs, du contrôle de ses actions de transformation en cours d'action, de son anticipation des actions à venir ou de sa manière de réorienter le processus au besoin. Dans la perspective de l'énaction en éducation, tous ces éléments découlent de la dimension *positionnelle* du PAS. Les deux fonctions reliées à la dimension positionnelle sont : *se situer* et *se positionner* à l'égard de la situation. Nous présenterons ici plus en détail chacune de celles-ci.

Se situer

Se situer implique de saisir les circonstances de la situation ou « saisir la structure actuelle du déroulement de [la situation] et [en] anticiper le déroulement futur » (Masciotra et al., 2008, p. 103). L'alpiniste se situe lorsqu'il évalue et réévalue constamment les prises à énoncer en montant la paroi. En situation de jeu musical, le pouvoir d'agir du musicien dépend largement de son pouvoir de se situer. Par exemple, lorsqu'il fait face à une difficulté technique, le musicien doit d'abord cibler la cause de cette difficulté pour pouvoir intervenir sur celle-ci et poursuivre son évolution vers un geste musical plus fluide. Lorsqu'un musicien est incapable de se situer par rapport à la source d'une difficulté, un blocage technique survient : le pouvoir d'agir sur cette situation de jeu est nul ou limité.

De plus, nous avons vu, lors de la présentation de la problématique, que les musiciens sont souvent très peu conscients du fonctionnement global de leur corps lorsqu'ils jouent. Cette perception kinesthésique peu différenciée peut entraîner différentes difficultés (tensions corporelles, blessures, etc.) qui limitent le développement de l'agir musical. En termes énonctifs, nous pourrions dire que les musiciens, qu'ils soient débutants ou expérimentés, ont parfois très peu de prises sur leur corps, car l'espace de manœuvre qu'ils énoncent se limite aux parties du corps en contact avec l'instrument. Leurs possibilités se limitent alors aux « moyens » immédiats (les mains, la bouche en contact avec l'instrument) pour transformer la situation. Le reste du corps, pourtant impliqué dans le jeu musical, n'existe pratiquement pas pour eux

au moment de jouer. Face à leur corps, les musiciens sont souvent comme un alpiniste débutant devant la paroi : ils ne peuvent pas énoncer un grand nombre de prises sur leur corps et optimiser leur jeu. Cette difficulté à se situer par rapport à son propre corps limite leurs possibilités de générer une dynamique corporelle qui pourrait élever la performance musicale et, en conséquence, le pouvoir d'action du musicien en souffre.

Se positionner

Se positionner, c'est prendre place stratégiquement préactivement (avant d'agir, se donner des objectifs, se préparer mentalement et physiquement à l'action) et proactivement (anticiper la suite en agissant). C'est prendre place dans l'espace-temps de façon à se donner le maximum d'alternatives en fonction des possibilités de son espace de manœuvre et de ses moyens. Nous avons vu, lors de la présentation de la problématique, que les problèmes physiologiques liés au jeu instrumental sont souvent liés à un manque d'optimisation globale du corps (posture non adéquate, intégration partielle du corps dans le jeu, etc.). Ces coordinations corporelles préactives (posture, positionnement, coordinations fonctionnelles, etc.) relèvent de la dimension positionnelle de l'agir (positionnement physique). Dans toute action entre également en jeu un positionnement mental particulier. On peut associer le positionnement mental à l'intentionnalité qui colore et anime toute action. Jouer un passage musical avec l'intention d'exprimer la tristesse, par exemple, transforme totalement l'énonciation du geste musical.

2.1.5.3 La dimension dispositionnelle du MAS

Même s'il optimise son positionnement physique et mental, il est possible que la performance musicale soit perturbée par l'état émotionnel du MAS. Par exemple, nous avons vu que l'anxiété de performance musicale est un phénomène très répandu chez les musiciens et que cet état dispositionnel perturbe grandement l'agir musical.

De plus, certaines dispositions sont profondément personnelles et peuvent influencer sur l'agir de la personne à une grande échelle dans toute situation. La vision instrumentalisée du corps, souvent préconisée par les musiciens, en est un exemple. En effet, nous avons vu que les musiciens qui adoptent par enculturation une vision dualiste du corps et de l'esprit ont tendance à rechercher des solutions temporaires et externes aux troubles physiques liés au jeu instrumental. La plupart du temps, cette attitude ne permet pas une résolution complète des troubles physiologiques et entrave le développement à long terme du musicien. Selon nous, Masciotra al. (2008) placent la dimension dispositionnelle à la base de la pyramide de l'agir : celle-ci colore toute situation. Pour ces auteurs, la dimension dispositionnelle :

Renvoie à la personne dans sa structure intégrale, à ses dispositions les plus caractéristiques, celles qui en dépeignent le mieux la profondeur et qui traduisent ce qui est durable en elle : ses tendances, ses traits, ses manières d'être, ses attitudes, ses sentiments, ses convictions... bref sa personnalité. (p. 89)

Chaque personne possède donc un système de dispositions dynamiques, plus ou moins stables et durables. Les dispositions profondes d'une personne reposent notamment sur ses croyances épistémologiques (ou le paradigme qui l'habite), et ses traits de personnalité. Ce système est transsituationnel, c'est-à-dire qu'il déborde des situations et des contextes : la personne en est habitée en toute situation. Pour les auteurs, les traits dispositionnels se comprennent à travers l'histoire et l'expérience d'une vie » (p. 92). En effet, « [...] bien que les dispositions soient personnelles, elles se développent dans la dialectique situant/situé de la personne en action et en situation (PAS) (être-au-monde et être-en-société) » (Masciotra et al., 2008, p. 96).

En effet, selon Masciotra et al. (2008), en situation, le système de dispositions de la personne « [...] organise et génère les conduites, la conscience y participant à divers degrés, selon les circonstances et la personne » (p. 93). Ainsi, un musicien qui anticipe une situation de jeu avec anxiété, par exemple, peut introduire de l'anxiété dans cette situation qui pour un autre ne serait pas anxiogène. C'est ici qu'intervient la dimension dispositionnelle du MAS. En effet, en situation, la fonction de

dimension dispositionnelle est de gérer ses dispositions (*se disposer*). Se disposer efficacement permet donc de développer la maîtrise de soi, essentielle à toute action performante.

2.1.6 L'activité réflexive et les niveaux de conscience

Pour progresser dans le développement de son agir musical, selon la perspective de l'énaction en éducation, le MAS doit également s'engager dans une activité réflexive à l'égard de la situation, c'est-à-dire, « réfléchir sur la démarche elle-même en vue d'en favoriser un meilleur déroulement ou, éventuellement, pour réorienter le processus en cours s'il ne se révèle pas productif ou s'il n'est pas adaptatif » (Masciotra, 2005, p. 31), cibler des objectifs à court et long terme, cibler la source et se réajuster par rapport aux erreurs, etc. Ce type d'activité réflexive nécessite une mise à distance de l'action en cours. Prendre un recul réflexif, selon ces auteurs, est donc une activité à part entière qui survient dans les pauses d'action ou après l'action et qui, comme toute autre action, implique de se disposer, se situer, se positionner et transformer. En effet, dans la perspective de l'énaction en éducation, l'agir réflexif se différencie de l'agir « effectif ». Le premier cherche à comprendre intellectuellement et le second à comprendre en acte.

Pour plusieurs auteurs, il existe, chez le sujet, une différence subjective quant à la façon d'appréhender le monde (ou le mode de conscience vécu) lorsqu'il réalise une action en situation (p. ex. lors du jeu d'un passage musical) et lorsqu'il prend un recul réflexif par rapport à son action passée (p. ex. lors d'une pause de jeu ou après une répétition). En se basant sur les travaux d'Husserl et de Piaget, Vermersch (2012) postule l'existence de plusieurs niveaux ou modes de conscience. Nous présentons ici

les trois premiers niveaux de conscience⁵³ proposés par Vermersch en les mettant en lien avec les dynamiques d'action les favorisant.

Le plus bas niveau de conscience selon Vermersch (2012) est l'*inconscient phénoménologique*, qu'il ne faut pas confondre avec l'inconscient freudien, qui implique un mécanisme de refoulement. Ici, l'inconscient phénoménologique désigne les aspects de l'expérience qui ne deviennent jamais conscients, soit parce que nous sommes physiquement inconscients (sommeil profond, perte de conscience), ou parce que notre attention est totalement absorbée par autre chose.⁵⁴

Le second niveau de conscience proposé par Vermersch (2012), est la *conscience préréfléchie* ou *conscience vécue*. En effet, selon Vermersch (2012), « [...] le vécu ne s'accompagne pas nécessairement de saisie réflexive simultanée pour être pleinement un vécu adapté au monde » (p. 145). Pour lui, la conscience préréfléchie est en fait le mode normal, habituel de notre vie. En effet, notre attention ne nous permet pas de tenir compte de tous les éléments présents dans notre environnement dans notre vie mentale à tout instant. C'est pourquoi nous ne portons attention qu'aux informations importantes ou saillantes pour nous, et nécessaires au bon déroulement de l'action à un moment donné. Dans les mots de Vermersch (2012) :

Il y a *absorption* dans la saisie directe de ce qui fait intérêt pour moi. En particulier, le Je est absent, absorbé par ce qui l'intéresse. Cette conscience vécue a été aussi qualifiée d'« anonyme », dans la mesure où elle implique une *identification* à ce qui est vécu, ce qui est une autre façon de nommer l'état d'absorption qui va avec et qui éclate dans l'apparition du Je propre à la conscience réfléchie et la cessation de l'identification. (p. 145)

⁵³ En plus de l'inconscient phénoménologique, de la conscience préréflexive et de la conscience réflexive, présentés ici, pour Vermersch (2012), une dernière complication de la conscience est possible. Il nomme ce dernier niveau de conscience la *conscience surréfléchie*. Ce mode de conscience « prend pour thème la conscience réfléchie comme acte » (p. 141). Nous ne nous attarderons pas à définir plus en profondeur ce niveau de conscience ici puisque nous n'y ferons pas référence dans le cadre de cette thèse.

⁵⁴ Cependant, Shusterman (2007) souligne que, même lorsque nous n'avons pas de saisie consciente de notre corps, il existe une *perception primitive de base*. Par exemple, c'est cette perception qui pousserait un individu à repousser un objet obstruant sa respiration lors du sommeil profond.

C'est à ce mode de conscience que la personne accède lorsqu'elle est totalement impliquée dans la réalisation d'une action en situation (p. ex. lors du jeu d'une pièce musicale). Masciotra (2005), pour sa part, parle de *conscience agissante* pour désigner ce mode d'appréhension du monde. Il va plus loin que Vermersch en soulignant que, chez la personne en action et en situation, toute tentative de saisie intentionnelle réflexive de l'action en cours nuirait à son déroulement fluide :

Dans l'action en situation, la personne se concentre plutôt sur le but qu'elle vise sans trop s'interroger sur les moyens utilisés, autrement elle ne serait pas efficace. Par exemple, un funambule qui s'interroge trop sur la façon dont il s'y prend pour marcher sur un fil de fer risque de tomber. Le funambule se concentre plutôt sur le maintien de son équilibre, et les [ressources] dont il dispose pour parcourir son trajet s'activent d'elles-mêmes. Une fois son activité terminée, le funambule pourra prendre un recul réflexif, et ce n'est qu'à ce moment-là que le questionnement devient plus explicite. (Masciotra, 2005, p. 31)

En fait, selon cette perspective, un questionnement trop explicite en cours d'action pourrait nuire à son déroulement puisqu'elle réduirait la disponibilité du MAS à l'action en cours.

Comme mentionné, c'est plutôt dans les pauses d'actions ou après l'action, lorsque la personne s'engage dans une *activité réflexive*, qu'elle accède au troisième niveau de conscience identifié par Vermersch. En effet, dans certaines circonstances, la conscience se tourne vers les vécus non réfléchis⁵⁵ passés, ce qui « [...] fait apparaître une forme de redoublement (conscience de la conscience) que l'on peut nommer *conscience réfléchie* des contenus et actes de la conscience simplement vécue » (Vermersch, 2012, p. 146). La conscience réfléchie survient par un acte que Vermersch nomme après Piaget (1974a) le *réfléchissement*. Selon l'auteur, l'acte de réfléchissement peut être volontairement recherché, lorsque la personne porte délibérément son attention vers les contenus préreflés passés, ou peut s'imposer dans les cas d'échec de l'action, d'impossibilité d'atteindre un but visé. Par exemple,

⁵⁵ Vermersch (2010), en présentant la théorie d'Husserl sur la conscience, utilise indifféremment les trois termes suivants : conscience *préreflée*, *irréflee* et *non réfléchie* (p.23).

l'exécution d'une fausse note durant le jeu d'un passage musical, pousse le musicien à se représenter le contenu de son action passée (réfléchissement) pour comprendre l'élément problématique ayant causé cet échec, ce qui amènera à sa conscience réfléchie des éléments jusqu'alors préréfléchis. La *réflexion* quant à elle est aussi un acte du domaine de l'activité réflexive, mais se distingue du *réfléchissement* :

[...] la réflexion ne peut s'opérer que sur des objets de la pensée déjà représentés, alors que le réfléchissement est, selon Piaget, l'acte par lequel une représentation jusque-là absente se crée. Le vocabulaire pourrait donc s'organiser en un terme générique, celui « d'activité réflexive », qui se décomposerait en réfléchissement, propre à l'activité réfléchissante, pour désigner l'activité qui génère la conscience réfléchie et donc un « se représenter » quelque chose de déjà vécu et d'autre part en « réflexion » pour qualifier l'activité qui porte sur ce qui est représenté et donc qui est déjà réflexivement conscient. (Vermersch, 2012, p. 144)

Dans cette thèse, nous retenons la terminologie suivante pour décrire ces différents niveaux de conscience et les activités qui y sont rattachées:

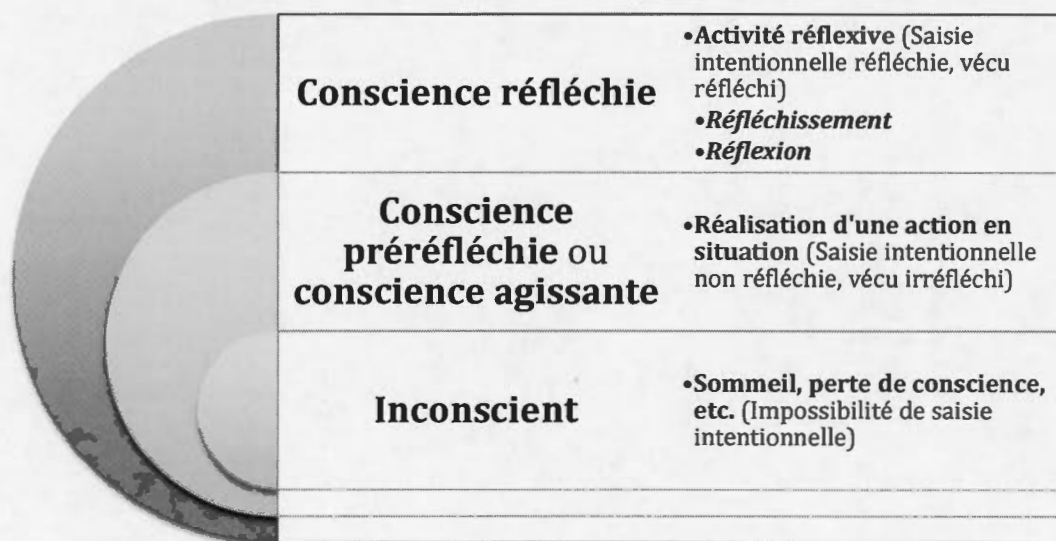


Figure 2-4 Les différents niveaux de conscience et les activités qui y sont rattachées

2.1.7 *Vers un agir musical plus performant*

Afin de perfectionner son agir musical, le musicien doit donc développer l'ensemble des éléments qui constituent la structure de l'agir : le gestuel, le positionnel et le dispositionnel. Nous mentionnons ici quelques aspects pouvant caractériser un agir musical optimal sur ces trois plans.

Sur le plan gestuel, un agir musical optimal implique l'énaction d'un geste musical fluide (effectué avec une juste tension, avec aisance) permettant au musicien de transmettre sans entrave ses intentions musicales à travers l'instrument. L'instrument devient un nouveau membre du corps du musicien et est soumis à sa volonté de la même façon que le sont ses mains et ses pieds (Nijs, Lesaffre, & Leman, 2012). Cependant, nous avons vu que l'exécution fluide du geste musical dépend de l'ensemble du MAS (dimensions dispositionnelle, positionnelle et gestuelle). En effet, sur le plan positionnel, un agir optimal dépend de l'intégration fluide de tout le corps en préparation et en cours d'action. Chez le musicien, un état positionnel fluide implique une posture et un positionnement physiques optimaux permettant de réduire au minimum les tensions musculaires liées au jeu instrumental. En ce qui a trait au positionnement mental, un agir musical optimal dépend aussi de la capacité qu'a le musicien à se situer le plus efficacement possible par rapport à la situation musicale en cours (p. ex. déterminer la cause d'une difficulté) et à se préparer de manière appropriée à l'action musicale (p. ex. établir des objectifs de travail musical). De plus, un agir musical performant implique également un état dispositionnel optimal. Csikszentmihalyi (1975, 1990, 2014) propose la notion de *flow* (ou fluidité), aussi désigné par l'expression « expérience optimale », pour décrire un état dispositionnel favorisant la performance de haut niveau. Cet état de flow est parfois désigné par les athlètes comme « la zone », ou le pic de performance. Selon Demontrond & Gaudreau (2008) cet état psychologique optimal est « vécu de manière ponctuelle et irrégulière, d'apparition brève et incontrôlable [et] provoqu[e] un ensemble

d'émotions positives favorisant la réalisation d'une haute performance » (par.16). Les caractéristiques de l'état de *flow* ont été dégagées par Csikszentmihalyi à partir d'entretiens effectués auprès de personnes qui consacraient beaucoup de temps et d'énergie à des activités pour le simple plaisir de les faire sans recherche de gratifications conventionnelles comme l'argent ou la reconnaissance sociale. Selon lui, la motivation intrinsèque serait grandement déterminée par l'atteinte de moments de *flow* dans la pratique d'une activité.

Nous présentons ici les caractéristiques du *flow*, c'est-à-dire, ce que ressent l'individu en état de *flow*, suivies de conditions qui favorisent l'atteinte de cet état. Csikszentmihalyi (1975, 1990, 2014), dégage plusieurs caractéristiques de l'expérience optimale qui seraient universelles. Lorsqu'il expérimente le *flow*, l'individu se sent pleinement concentré sur la tâche à accomplir. Il ressent un sentiment de contrôle de l'activité ; un musicien, par exemple, a le sentiment d'exécuter chaque geste avec précision et de rendre avec justesse ses intentions musicales. Le *flow* amène également un sentiment de perte de conscience de soi (*self-consciousness*) : l'égo vulnérable disparaît, car l'esprit « se fait tout action, ne laissant plus de place pour les pensées dispersées et dispersantes et restant entièrement disponible et de façon continue, centré non pas *sur* ce qu'il fait mais *à travers* ce qu'il fait, de part en part de l'action » (Masciotra et al., 2008, p. 116). De plus, en état de *flow*, la notion du temps se déforme en fonction de l'expérience ; les heures semblent passer en quelques minutes. Finalement, l'expérience optimale est caractérisée par un grand sentiment de plaisir, voire de bonheur et donne une valeur intrinsèque à la pratique de l'activité en cours.

Csikszentmihalyi a également énoncé les conditions qui favorisent l'atteinte de l'état de *flow*. La première condition est la présence d'une adéquation entre le niveau de compétence de la personne et les défis pourvus par l'environnement. Par exemple, selon l'auteur, un musicien serait moins susceptible d'expérimenter le *flow* s'il joue une pièce très facile ou beaucoup trop difficile pour lui que s'il joue une pièce qui

convient parfaitement à son niveau de jeu. De plus, la présence de buts clairs et bien ordonnés favoriserait l'expérience optimale. Finalement, le *flow* serait favorisé par les activités permettant à la personne d'avoir une vision claire et immédiate du résultat de ses actions (un *feedback* instantané). Par exemple, le joueur de tennis sait tout de suite s'il a bien frappé la balle, le violoniste entend immédiatement si la note qu'il vient de jouer est bonne ou mauvaise (Csikszentmihalyi, 2014). Ajoutons que l'atteinte du *flow*, nécessite un engagement total dans l'action : la personne doit se consacrer entièrement à l'action dans l'ici et maintenant. Ainsi, elle n'est pas divisée entre une dynamique liée à l'activité réflexive (impliquant une mise à distance de l'action en cours, la conscience réfléchie) et une dynamique liée à la réalisation de l'action (conscience préréflexive ou agissante).

Le musicien est toujours en quête d'une gestuelle, d'un positionnement et d'une disposition mentale plus fluides dans le but de poursuivre sa progression vers un agir musical plus performant et, peut-être, atteindre la performance optimale. Afin de mieux comprendre la dynamique développementale des sujets en éducation somatique, nous devons approfondir la présentation de ce champ disciplinaire et de ses assises théoriques. C'est ce à quoi sera consacrée la prochaine section.

2.2 Quelques concepts centraux du champ de l'éducation somatique

Avant d'entreprendre la présentation des approches d'éducation somatique qui sont au cœur de cette étude (la technique Alexander et la méthode Feldenkrais), nous définissons ici quelques concepts centraux du champ de l'éducation somatique.

2.2.1 *Le soma*

Comme nous l'avons vu au premier chapitre, l'éducation somatique est un « Champ disciplinaire émergeant d'un ensemble de méthodes qui ont pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace » (Le Moal, 1999). Ces

méthodes s'inscrivent dans une vision holistique de la personne comme *soma* ou corps-esprit en relation avec l'environnement. Dans cette perspective holistique et systémique, une transformation physique est indissociable d'une transformation mentale et vice et versa. Ainsi, en éducation somatique, on ne cherche pas seulement à améliorer l'exécution du geste, mais aussi sa préparation et les attitudes qui le soutiennent. On s'intéresse à la personne en action plus qu'au mouvement. Le concept de soma (corps-esprit en relation avec l'environnement) se rapproche de très près du concept éactif de la personne en action et en situation (PAS). Nous avons vu que, dans le langage de l'éaction, on considère que la structure du PAS comprend trois sous-éléments indivisibles (le dispositionnel, le positionnel et le gestuel). Dans cette perspective, une transformation à n'importe quel niveau de la structure ou du système PAS influence l'ensemble de celle-ci et pour qu'un changement réel ait lieu dans n'importe quelle dimension du système qu'est le PAS, un changement global est nécessaire. Dans cette thèse, nous considérerons donc les concepts de soma (corps-esprit en relation avec l'environnement) et de PAS (personne en action et en situation) ou MAS (musicien en action et en situation) comme équivalents.⁵⁶

2.2.2 Les différentes acceptions du terme « conscience » en éducation somatique : vigilance, prise de conscience et présence attentive

Dans la littérature anglo-saxonne, les méthodes d'éducation somatique sont souvent désignées comme "*mindfulness and awareness developing techniques*" (Farnsworth-Grodd, 2012, p. 76). Nous clarifierons, ici, la traduction française des termes *awareness* et *mindfulness* souvent simplement désignés par le terme « conscience » en français. Comme le souligne Shusterman (2007) :

⁵⁶ Rappelons que, tout au long de cette thèse, l'expression PAS (personne en action et en situation) sera utilisée pour désigner la personne dans tous ses rôles, alors que l'expression de MAS (musicien en action et en situation), pour sa part, sera utilisée pour référer plus explicitement à la personne dans son rôle de musicien. Elle correspond au soma en situation musicale.

La langue française « dispose de moins de mots que l'anglais pour désigner les divers modes ou niveaux de conscience. En anglais, *awareness* constitue le pendant de *consciousness*, mais peut aussi désigner un mode de conscience différent, une intensification réflexive de la conscience. On peut donc dire que l'on est seulement *conscious* d'un sentiment corporel, mais aussi que l'on est « *aware* » d'avoir ce sentiment *conscious*. En français il n'existe malheureusement pas de terme comme *awareness* pour suggérer une telle démultiplication des niveaux de conscience. Il n'y a que *conscience*. De la même façon le terme *mindfulness* ne paraît pas posséder d'exact équivalent, lui dont le sens peut excéder, notamment dans le contexte des disciplines de méditation, la simple attention, ou même l'examen attentif. (Shusterman, 2007, p. 10)

Ginot (2009), pour sa part, considère que « bien que le terme anglais “*awareness*” soit souvent traduit par conscience, il serait plus juste de le traduire par “vigilance”, “prise de conscience”, ou encore “attention dirigée” » (p. 281). En effet, le terme *awareness* peut à la fois désigner une disposition particulière : une *vigilance* (ou attention vigilante) *au soma* (le corps-esprit en relation avec l'environnement tel que vécu en première personne) et les *prises de conscience* pouvant notamment résulter de cette disposition vigilante. La *vigilance au vécu somatique* est un état dispositionnel actif favorisé par la pratique de méthodes d'éducation somatique. En effet, nous verrons, dans la présentation des approches, que les mises en situation d'apprentissages relativement simples qui sont créées (peu de stimulations externes, lenteur, etc.) et le guidage de l'attention vers le vécu somatique (sensation, émotions, pensées et relation à l'environnement) favorisent un élargissement du champ attentionnel et un raffinement de la qualité d'attention chez les participants. En effet, comme le souligne Lachaux (2011) :

[...] les déplacements de l'attention changent la façon dont nous percevons consciemment – l'attention affecte notre expérience consciente du monde et de nous-mêmes. Cette expérience consciente n'est autre que l'ensemble de toutes les sensations éprouvées dans l'instant présent : un méli-mélo de sensations dites « externes » [...] et de sensations « internes » [...]. Toutes ces sensations, aussi diverses soient-elles, ont en commun l'évidence de l'apparence – elles apparaissent, elles *m'*apparaissent. (p. 36)

Plusieurs expériences sur l'attention et la conscience ont démontré que l'attention focalisée nous rend souvent aveugles à différents aspects de notre environnement

(Prinz, 2012). Par exemple, dans une fête où plusieurs conversations ont cours simultanément, il est impossible de percevoir l'ensemble de ce qui se dit autour de nous. Dès que nous entrons en conversation avec quelqu'un en particulier, nous focalisons notre attention sur notre interlocuteur et cessons de percevoir les conversations des autres clairement. L'attention focalisée peut donc réduire notre champ d'action et, donc, de perception consciente. Ginsburg (2010) considère que, bien qu'elle nécessite parfois une attention focalisée, l'éducation somatique, notamment la méthode Feldenkrais, favorise également une autre qualité d'attention qu'il désigne comme une « attention ouverte » :

Feldenkrais et d'autres penseurs ont observé que le champ d'attention focalisé s'accompagne d'un patron de fixation de la musculature des yeux et du reste du corps. Il est donc possible, en ouvrant notre champ de notre attention, en relaxant les yeux, etc., de devenir sensible à un champ de conscience beaucoup plus large. Dans les leçons de Feldenkrais, l'attention kinesthésique est dirigée sur une multitude de détails dans l'expérience du mouvement et, ensuite, sur un plan plus large, vers l'ensemble de la personne en mouvement. Les apprenants sont invités à déplacer leur attention vers différents aspects de leur expérience du mouvement qui sont souvent à l'avant-plan, puis vers des parties du corps auxquelles ils ne sont habituellement pas attentifs. En revenant à une vue d'ensemble, les détails sont expérimentés dans le contexte global. Donc, plusieurs détails peuvent être intégrés et le patron d'action global devient plus complet.⁵⁷ (p.278)

Les approches somatiques sont donc reconnues pour leur potentiel de permettre une alternance entre l'attention focalisée et l'attention ouverte. Ce positionnement attentionnel particulier permet l'*awareness* comme *vigilance au vécu somatique* : elle permet une acuité plus fine aux sensations, aux pensées et aux émotions en cours d'action. Puis, cette disposition vigilante peut engendrer l'*awareness* comme la *prise*

⁵⁷ Traduction libre de l'auteure de Ginsburg (2010) : "Feldenkrais and others have observed that the field of focal attention also involves a fixation of the musculature of the eye and the rest of the body. It is thus possible through opening the space of attention through relaxing the eyes, etc. to become sensitive to a much wider field of awareness. In Feldenkrais lessons, kinaesthetic attention is directed to many details in the movement experience and then to a wider expanse of one's self in moving. Learners are directed to shift to various aspects of the foreground in moving and to parts of the body normally not attended to. In returning to the background, the details are experienced in the context of the whole. Thus many details can be absorbed and the pattern of the whole becomes more complete" (p. 278)

de conscience de divers aspects de l'expérience (ou selon la terminologie de Vermersch, présentée précédemment, le passage de ces éléments de la conscience préréfléchie à la conscience réfléchie).

En effet, en éducation somatique, la vigilance au vécu somatique peut provoquer l'émergence de nouveaux éléments dans l'expérience consciente. Puisque le corps est à l'avant-plan dans ces pratiques, ces prises de conscience touchent souvent l'aspect corporel. En effet, lors d'une leçon d'éducation somatique, la vigilance au vécu somatique peut permettre à la personne de prendre conscience de l'activité d'une zone de son corps, de l'interaction de différentes parties de son corps en mouvement et de son impact sur la coordination globale, etc. Cependant, les prises de conscience peuvent aussi intéresser le plan dispositionnel. Par exemple, le participant peut être amené à prendre conscience d'une attitude qu'il adopte dans l'exécution du mouvement ou dans la situation d'apprentissage, etc.

Le terme *mindfulness*, quant à lui, a effectivement été traduit par l'expression *présence attentive*. Selon Grégoire, Baron, & Baron (2012), la « présence attentive », parfois aussi appelée « pleine conscience », se manifeste « ...lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, sans jugement » (Grégoire, Baron, & Baron, 2012, p. 162). Tout comme pour la vigilance, cet état dispositionnel implique de se tourner vers sa propre expérience, mais ce, avec une attitude bien particulière. En effet, il s'agirait d'« ... observer nos pensées, nos émotions, et nos sensations sans s'y laisser prendre; sans chercher à s'y attacher ou à s'y identifier » (Grégoire et al., 2012, p. 162). Soulignons que ce concept de présence attentive s'apparente à celui d'*épochè* proposé par Husserl, le fondateur du courant phénoménologique, et repris par de nombreux auteurs. Selon Depraz, Vermersch, & Varela (2011) :

[...] l'*épochè*, se déploie selon trois phases principales :

A0. Une phase de suspension préjudicielle qui est la possibilité même de tout changement dans le type d'attention que le sujet prête à son propre vécu, et qui représente une rupture avec une attitude naturelle.

A1. Une phase de conversion de l'attention de « l'extérieur » à « l'intérieur ».

A2. Une phase de lâcher-prise ou d'accueil de l'expérience. (p. 50)

Pour eux, l'*époque* fait référence à « l'ensemble de ces trois phases organiquement liées entre elles » (p. 50). En plus de la vigilance, pour plusieurs auteurs (Farnsworth-Grodd, 2012; Shusterman, 2008), l'éducation somatique peut permettre aux participants de développer une présence attentive au soma (impliquant cette qualité particulière d'attention à soi, une *époque*).

En somme, dans cette thèse nous utiliserons l'expression *vigilance au vécu somatique* pour désigner l'état dispositionnel actif au travers duquel la personne porte délibérément attention à son expérience somatique (vécu kinesthésique, émotionnel, etc.) en cours d'action en alternant constamment entre une dynamique attentionnelle focalisée et ouverte (ou précise et globale). L'expression *prise de conscience* sera utilisée pour désigner l'émergence chez la personne de nouvelles dimensions de l'expérience à travers la vigilance au vécu somatique ou tout autre processus. Le terme *présence attentive*, quant à lui, sera retenu pour désigner l'exercice de la vigilance au vécu somatique avec une attitude particulière de non-jugement.

2.2.3 *Différenciation et intégration : vers l'optimisation de la dynamique somatique*

Lors de la pratique de l'éducation somatique, nous verrons que l'apprenant est accompagné dans diverses explorations de mouvement. Celles-ci sont effectuées avec une vigilance permettant notamment une acuité plus fine aux sensations kinesthésiques. Dans ces conditions, le principal processus d'apprentissage ayant cours est la *différenciation*. La différenciation est considérée comme le processus essentiel de l'apprentissage. Selon Ginsburg (2010) :

La coordination des mouvements à un haut niveau exige de pouvoir différencier les segments corporels, de différencier certains éléments dans le mouvement et de les percevoir, avant même d'être en mesure de les intégrer dans une action mieux organisée, plus fine. Par exemple, notre capacité à bouger et à contrôler notre main a évolué par un processus de différenciation de chacun de nos doigts afin d'aller vers des actions plus complexes comme prendre, manipuler ou pousser qui implique l'ensemble de la main. Le pied est beaucoup moins différencié que la main puisque nous en faisons un usage différent. Cependant, si une personne est privée de l'usage de ses mains, la nécessité de la situation fera en sorte qu'elle raffinerait l'utilisation de ses pieds. Elle développerait une très grande différenciation de chacun des segments, permettant une intégration de l'ensemble afin d'arriver à manipuler des objets de la vie de tous les jours avec ses pieds.⁵⁸ (p. 280)

L'éducation somatique vise principalement une différenciation de plus en plus raffinée du soma et de ses diverses parties dans le but d'en améliorer le fonctionnement global. En effet, bien qu'il soit le médium de notre expérience vécue, il semble que la majorité d'entre nous énonce une perception peu différenciée de leur corps. C'est d'ailleurs un des principaux constats à l'origine du développement de la technique Alexander. À travers une observation minutieuse de lui-même et, ensuite, de ses élèves Matthias Alexander découvrit que :

[...] la plupart des gens souffrent de la même façon de « systèmes *kinesthésiques* débauchés », dont l'« appréciation sensorielle » défectueuse et le manque de conscience de soi somatique entravent gravement les actions et font d'eux les victimes inconscientes d'habitudes irréfléchies de mésusage du corps. (Shusterman, 2007, p. 259)

Nous verrons, dans la prochaine section, quelles stratégies il employa pour pallier ce phénomène.

⁵⁸ Traduction enrichie tirée du glossaire de l'École québécoise de formation en éducation somatique (Charbonneau & Drouin, 2015) à partir du texte original de Ginsburg (2010) : "[...] coordinated movement require[s] the prior differentiation of body elements and movements. Compare how you can move each finger of the hand separately and in a coordinated fashion to grasp, etc., with how you move the toes of the foot. Children who are born without arms indeed learn to use the feet for grasping and lifting and can often bring a cup to the mouth with the foot or write with a pen held with the toes" (p. 280)

Pour l'instant, précisons, que dans le champ de l'éducation somatique, on considère que plus le corps est différencié plus il est adaptable. Une dynamique somatique optimale dépend d'une *intégration* de toutes les parties du soma et toute intégration nécessite d'abord une différenciation. En effet, c'est par ce processus – le passage de l'indifférencié, au différencié, puis, à l'intégré – que l'exécution d'une action évolue : d'abord chaotique, elle devient mieux organisée. Afin d'illustrer cette idée, prenons l'exemple d'un pianiste qui cherche à maîtriser un trait de gamme rapide, exigeant pour lui. Lors des premiers essais, après avoir pris connaissance des notes, il est possible que l'exécution du nouveau passage musical se déroule de manière quelque peu chaotique : certaines notes ressortent plus que les autres ou sont peu précises, le rythme est irrégulier, etc. Le geste instrumental (qui implique une séquence de mouvements consécutifs) est alors peu différencié, ce qui entraîne des difficultés et un manque de contrôle. Puis, le musicien reprendra le passage avec plus de lenteur en s'attardant à l'activité de la main, du bras et de chacun des doigts qui entrent en jeu dans l'exécution du passage. Il est alors dans un processus de différenciation. Cependant, afin d'exécuter le passage avec fluidité, le pianiste ne peut rester concentré sur les détails. Il doit revenir, sur un plan plus global à l'exécution du geste dans son ensemble. C'est le passage de la différenciation à l'intégration : des détails qui sont d'abord un peu désorganisés ou moins bien contrôlés deviennent des synergies d'action, des schèmes d'action de plus en plus habiles et efficaces.

En éducation somatique, on recherche une *dynamique somatique optimale*. Celle-ci est caractérisée par des mouvements bien intégrés, c'est-à-dire, qui impliquent l'ensemble du corps de manière fluide et organisée. Cependant, puisqu'on s'intéresse au soma (au corps-esprit en relation avec l'environnement), on tient également compte des éléments préactifs et proactifs (préparation physique et mentale à l'action, intention) et des aspects dispositionnels qui colorent nécessairement chacune de nos actions. Une dynamique somatique optimale implique donc une disposition optimale de la personne autant dans ses dimensions corporelles que mentales et émotionnelles.

Ce concept englobe donc les dimensions gestuelle, positionnelle et dispositionnelle de l'agir.

Dans la prochaine section, nous présentons de manière plus détaillée les deux méthodes d'éducation somatique dont il est question dans cette étude : la technique Alexander et la méthode Feldenkrais. Pour chacune d'entre elles, nous présenterons l'origine de la méthode, les principes soutenant la pédagogie de la méthode, ainsi qu'une description des mises en situation pédagogique préconisées dans ces approches.

2.3 La technique Alexander

2.3.1 Origine de la méthode

La technique Alexander a été développée par Frederick Matthias Alexander (1869-1955). Durant sa vingtaine, Alexander était comédien et gagnait sa vie en récitant des pièces dramatiques. Après quelques années, il remarqua qu'il avait développé la mauvaise habitude de respirer bruyamment en récitant. Malgré ses efforts pour contrôler cette habitude, elle devint de plus en plus exagérée et évolua en un enrouement fréquent de sa voix, puis, en des extinctions de voix répétées. Pour pallier ce problème, Alexander consulta de nombreux professeurs de voix et médecins et suivit différents traitements. Devant l'inefficacité des interventions et traitements, Alexander en vint à la conclusion que ses problèmes de voix étaient probablement liés à une action qu'il effectuait sans en avoir conscience lorsqu'il parlait. Il entreprit alors le projet de s'observer afin de comprendre la source de ses difficultés.

Alexander remarqua d'abord que ses problèmes de voix étaient seulement présents lorsqu'il récitait et non lorsqu'il parlait normalement. Il en conclut qu'il devait faire quelque chose de différent en récitant. Il s'observa attentivement dans un miroir en parlant normalement et en récitant et remarqua une différence : « J'ai remarqué que

dès que je commençais à réciter, j'avais tendance à tirer la tête vers l'arrière, à abaisser le larynx et à respirer bruyamment »⁵⁹ (Alexander, 1985, p. 26). Puis, il remarqua que cet ensemble d'actions jusqu'alors non différenciées était aussi présent plus discrètement lorsqu'il parlait normalement et exagéré lorsqu'il récitait des passages exigeants.

Cette démarche fut le point de départ de nombreuses découvertes. Alexander parvint à se réhabiliter lorsqu'il prit conscience que son problème de voix était le résultat de d'un schème d'action global. En effet, il réalisa que sa façon habituelle de se positionner lorsqu'il parlait ou déclamaient entravait la réalisation de cette action. Ses problèmes de voix étaient le résultat d'actions anticipatoires profondément ancrées qui étaient liées à sa volonté de contrôle dans l'action en cours. En effet, plus son désir de performer était grand, plus ses schèmes d'action⁶⁰ non fonctionnels étaient amplifiés. Puis, il réalisa que son intention forte de changer ses habitudes l'empêchait de le faire :

[...] au début de mon expérimentation j'ai découvert que je ne devais pas me préoccuper principalement de « faire », comme je comprenais « faire » à ce moment, mais bien de *m'empêcher de faire* – c'est-à-dire, m'empêcher de consentir à mon désir de gagner une fin par les moyens de cette façon de faire habituelle, qui m'amenait à répéter le mauvais usage de moi-même que je souhaitais changer⁶¹. (Alexander, 1985, p. 18)

Cette exploration, consistant à prévenir, ou inhiber, les actions qu'il considérait fautives l'amènèrent à découvrir ce qu'il nomma le *contrôle primaire* : une relation

⁵⁹ Traduction libre de l'auteure de : "I saw that as soon as I started to recite, I tended to pull back the head, depress the larynx and suck breath through the mouth in such a way as to produce a gasping sound" (Alexander, 1985, p. 26).

⁶⁰ Selon Piaget & Inhelder (2004), « le schème est une structure ou organisation des actions telles qu'elles se transforment ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues » (p. 11)

⁶¹ Traduction libre de l'auteure de : "[...] at the beginning of my experimentation I found that I must not concern myself primarily with "doing", as I then understood "doing", but with *preventing myself from doing* – preventing myself, that is, from giving consent to gaining an end by means of that habitual "doing" which resulted in my repeating the wrong use of myself that I wished to change" (Alexander, 1985, p. 18).

dynamique entre le cou et le dos, induite par un placement de la tête vers l'avant et vers le haut, qui, selon Alexander, constituerait le réflexe de redressement postural de base par rapport à la gravité⁶². Il considéra le contrôle primaire comme le premier facteur de coordination dans toute action. C'est à partir de ces observations et en voulant aider d'autres personnes intéressées par sa démarche qu'il mit au point la technique Alexander.

2.3.2 Les principes soutenant la pédagogie de la méthode

La technique Alexander est basée sur quelques principes et techniques que nous exposons ici.

La dynamique somatique optimale en technique Alexander : le bon « usage de soi »

Une des idées à la base de la technique Alexander et de l'ensemble des approches somatiques est que le soma fonctionne comme un tout. Par exemple, dans cette perspective, une blessure ou un inconfort local récurrent (douleur aux épaules, à la hanche, extinction de voix, etc.) ne serait pas causé par une faiblesse de cette région du corps, mais serait plutôt le résultat d'un mauvais usage global de soi. Alexander parle d'usage de soi⁶³ et non d'usage du corps pour sous-entendre que « l'usage de n'importe quelle partie spécifique du corps comme les bras ou les jambes implique la

⁶² Selon Zahn (2005) « Les mots 'contrôle primaire' sont une adaptation du terme 'contrôle central' que Rudolf Magnus utilisait pour désigner les réflexes de redressement des animaux » (p. 20, t.l.). Traduction libre de l'auteure de: "The words 'primary control' are an adaptation of the term 'central control', which Rudolf Magnus coined for the righting reflexes of animals".

⁶³ Le terme « usage » dans l'expression « usage de soi » choisie par Alexander, laisse présager un homoncule pouvant manipuler le corps, les pensées, les émotions, etc. Or cette perspective est maintenant dépassée par les nouvelles connaissances acquises sur le fonctionnement cérébral. Dans la perspective de l'énaction, nous privilégions le terme « dynamique somatique ». En effet, dans cette perspective, la dynamique somatique implique nécessairement l'ensemble du PAS (le corps-esprit) qui se dispose, se situe, se positionne et transforme.

nécessité de mettre en action différents mécanismes psychophysiques de l'organisme⁶⁴ » (Alexander, 1985, p. 22).

En technique Alexander, il est postulé qu'une dynamique somatique optimale est caractérisée par le maintien du contrôle primaire, rendu possible entre autres par la direction de la tête vers l'avant et vers le haut, considéré comme essentiel au fonctionnement intégré du reste de corps. Bien qu'il s'agisse d'une coordination physique, nous verrons que le maintien du contrôle primaire nécessite une attitude très particulière.

Les obstacles à la dynamique somatique optimale: la force des habitudes, le volontarisme et les « fausses sensations »

Une des découvertes majeures d'Alexander fut de comprendre l'impact des habitudes psychophysiques sur la liberté d'action des individus. C'est à travers une observation minutieuse de lui-même qu'il découvrit d'abord cette dynamique. Comme le rapporte ici Shusterman (2007) :

Mais Alexander fut encore bien plus surpris de découvrir que sa décision consciente de *ne pas* tirer la tête en arrière était totalement incapable de neutraliser son habitude de le faire, mettant ainsi en évidence le fait que sa volonté incarnée habituelle était une part de lui bien plus fondamentale et puissante que sa décision mentale consciente (ou qu'un prétendu acte de volonté), même lorsque ce désir conscient s'accompagnait d'intenses efforts musculaires pour garder la tête en avant. Mais à son grand désarroi, Alexander remarqua (là encore, en utilisant les miroirs) que même lorsqu'il sentait qu'il maintenait la tête en avant, il retournait en fait à son habitude de tirer la tête en arrière. En un mot, il se rendit compte que l'appréhension sensorielle qu'il avait de sa posture et de ses mouvements était extrêmement incorrecte. (p. 258)

En effet, selon Alexander, loin de permettre un meilleur contrôle de l'action, une intention forte ou rigide en cours d'action nous engage dans nos façons habituelles de faire et entraîne l'incapacité à s'ouvrir aux nouvelles possibilités d'actions.

⁶⁴ Traduction libre de l'auteure de " [...] the use of any specific part such as the arm or leg involves a necessity bringing into action the different psycho-physical mechanisms of the organism [...]" (Alexander, 1985, p. 22).

Selon Bottiglieri, (2014), « [...] les habitudes sont [...] l'expression de l'intégration de l'apprentissage individuel : elles représentent des solutions idiosyncratiques et fonctionnelles qui ont été adoptées en tant que réponse et réactions efficaces dans des situations diverses de l'expérience » (p. 104). Selon Alexander, certains schèmes d'action habituels à la base de notre organisation sont peu efficaces et peuvent même s'avérer nuisibles, notamment lorsqu'ils sont acquis en réaction à des perturbations émotionnelles. En effet, certains schèmes d'action fortement stabilisés sont acquis progressivement tout au long de notre vie à travers l'adaptation aux conditions externes des situations vécues (milieu physique et social). Par exemple, lorsqu'un enfant apprend à écrire, il peut ressentir un bon niveau de stress. L'intention forte de bien faire peut alors provoquer chez lui un besoin excessif de contrôle, qui peut s'exprimer par une légère surélévation des épaules entraînant une tension musculaire superflue. Puis, tout au long de sa vie, la personne risque d'associer cette tension au contrôle et de l'adopter comme étant une sensation normale. Une fois ce schème d'action installé, cette personne exécutera, sans en avoir conscience, ces extras⁶⁵ qui perturbent son agir (des actions anticipatoires ou prémouvements non fonctionnels) lors de l'écriture ou lors de toute tâche de précision. Le schème d'action développé ici peut donc nuire à la liberté d'action de l'individu.

Ce phénomène entraîne donc ce qu'Alexander désigne comme « fausses sensations » qui deviennent omniprésentes dans notre fonctionnement. Pour Alexander, ce phénomène répandu entrave le raffinement de l'agir. En effet, une personne qui ne distingue pas les schèmes d'action stabilisés qui perturbent son agir ne peut donc pas intervenir par rapport aux difficultés engendrées par ceux-ci. De plus, selon Alexander, notre appréciation sensorielle défectueuse ainsi que la dominance de nos schèmes d'action non fonctionnels serait exacerbée par une intention forte dans l'action, ou « notre avide désir de "gagner la fin" » (Shusterman, 2007, p. 259). En

⁶⁵ Le terme « extra » sera utilisé dans l'ensemble de l'analyse pour nommer les actions anticipatoires ou prémouvements non fonctionnels qui peuvent perturber la fluidité de l'agir.

effet, selon lui, le fait de focaliser notre attention vers la fin désirée lors de la réalisation d'une action nous empêcherait de prendre acte de ce que nous faisons réellement et déclencherait automatiquement les mauvaises habitudes anticipatoires. Ces habitudes préactives qui nuisent au geste semblent donc engendrées par des dispositions mentales et émotionnelles toutes aussi habituelles qui perturbent le soma. De là l'importance pour Alexander d'intervenir sur l'ensemble de la personne.

Rétablir le contrôle primaire

Comme le souligne Ginot (2009) : « Alexander et Feldenkrais ont pour objectif la réorganisation des *coordinations* ou automatismes acquis; elles travaillent à ce titre sur les commandes du geste, et s'ingénient à déconstruire, puis réorganiser les *habitus* gestuels » (p. 281). Afin de réorganiser les habitudes gestuelles et raffiner l'action, la technique Alexander implique plusieurs stratégies visant à permettre à la personne de rétablir le contrôle primaire en développant un « contrôle conscient » d'elle-même et de ses actions. Alexander oppose le contrôle conscient au contrôle instinctif (peu conscient), ce dernier entraînant souvent, selon lui, un mauvais « usage de soi » qui brime l'accomplissement de la personne. En effet, selon Alexander, lorsque l'action d'une personne est conditionnée par des habitudes qu'il ne peut contrôler, elle perd en grande partie son pouvoir d'agir et de se développer.

À partir de son double point de vue de praticienne Alexander et de chercheuse, Zahn (2005) interprète les principaux processus entrant en jeu dans le contrôle conscient, le cœur de la technique Alexander. La première étape pour atteindre le contrôle conscient est la vigilance au vécu somatique (*awareness*), que nous avons définie plus haut et que Zahn définit comme « une attention consciente engagée dans la relation continue entre soi et l'environnement⁶⁶ » (p.27). Comme nous l'avons vu, préconisée dans toutes les approches somatiques, la vigilance serait une disposition

⁶⁶ Traduction libre de l'auteure de: "*Awareness: a conscious attention engaged in an ongoing relationship between self and the environment*" (Zahn, 2005, p. 27).

qui permettrait à la personne de prendre acte de ce qu'il fait au moment présent et, ainsi, différencier certains aspects non conscients ou automatisés du mouvement en cours. En effet, Alexander croyait que, pour perfectionner son agir, une personne devait d'abord mieux connaître sa propre dynamique d'action, sa façon habituelle de faire, et ce qu'elle devrait changer dans celle-ci.

Nous avons vu que, en raison des perceptions kinesthésiques fautives (l'énaction d'une perception peu différenciée) et de l'impact du volontarisme (l'intention forte), Alexander considérait impossible de changer nos manières d'agir par une intervention volontaire directe. Girard (2007) abonde en ce sens. Selon elle, le fait de tenter de corriger une organisation somatique en repositionnant volontairement le corps est une solution inefficace :

[...] une fondation somatique mal adaptée n'est pas améliorée par d'addition de matériel – c'est-à-dire, c'est une très mauvaise stratégie de tenter de corriger une mauvaise posture avec des méthodes de repositionnement : apprendre à pousser des épaules arrondies vers l'arrière, par exemple. Ce genre de positionnement surcharge et «sur complique» le système, le rendant de moins en moins adaptable et fonctionnel⁶⁷. (p. 22)

Plutôt que de compliquer le système en place en y imposant de nouvelles coordinations, la technique Alexander implique l'apprentissage d'un processus dit d'*inhibition*. En effet, selon cette approche, afin de développer un plus grand pouvoir d'agir, une personne doit d'abord s'exercer à « ne rien faire », ou plutôt à inhiber ses schèmes d'action habituels dans l'exécution de gestes simples. La seconde étape du contrôle conscient est donc *l'inhibition*, définie par Zahn comme « le refus de consentir consciemment à répondre à un stimulus d'action ou *de faire* un mouvement. Cela neutralise les réactions habituelles et ouvre le champ d'attention au choix

⁶⁷ Traduction libre de l'auteure de: "[...] a somatic foundation that is maladapted is not improved by the addition of material – that is, it is a very poor strategy to attempt to correct poor posture with methods of repositioning: learning to pull rounded shoulders back, for example. This kind of positioning overloads and overcomplicates the system making it less and less adaptable and functional." (Girard, 2007, p. 22)

conscient⁶⁸ » (p.27). Pour ce faire, la personne doit distinguer l'action en train de naître et se positionner mentalement en choisissant de ne pas effectuer l'action de manière habituelle.

Cette démarche entraîne la personne dans un état dispositionnel particulier qu'Alexander nomme le « non-faire ». Suite à l'inhibition de sa façon de faire habituelle, on incite la personne à se détacher de l'intention forte de parvenir à un résultat afin qu'elle ouvre ses possibilités de choix. Pour amener la personne à l'état du non-faire, le professeur utilise des suggestions visant à permettre à la personne de se détacher du but à atteindre dans l'action. Par exemple, lorsque la personne s'apprête à se lever, le professeur lui dit : « Tu ne veux pas te lever ». Ou encore, lorsqu'elle s'apprête à prendre un objet, il lui dira : « Pense que tu ne veux pas le prendre ». Selon nous, ce qui est recherché lors du « non-faire » correspond à un état dispositionnel caractérisé par un haut niveau de disponibilité. Masciotra, Roth, & Morel (2008) décrivent comme suit les conditions et la nature de la disponibilité :

[...] le lecteur est invité à s'imaginer au centre des avenues multiples d'un carrefour. À cette position centrale, toutes les avenues sont accessibles. La disponibilité consiste à être conscient de toutes ces possibilités simultanées et d'être prêt à tout moment à emprunter n'importe laquelle de celles-ci. C'est la *position au centre* qui ouvre l'accès à toutes les avenues simultanément sans qu'aucune d'elle ne ressorte en particulier. Cela veut dire que pour qu'une personne soit complètement disponible, elle ne doit pas se limiter à la perception d'une seule avenue, mais plutôt se donner une perspective globale sur l'ensemble des possibilités. (p. 123)

Dans une activité habituelle, lorsque l'énergie de la personne est concentrée vers le but à atteindre, elle limite sa perception à une seule avenue : sa manière habituelle de faire. Au contraire, en neutralisant ses façons de faire habituelles par l'inhibition, la personne développe le potentiel d'ouvrir ses possibilités de choix en se positionnant au centre sans s'engager dans une quelconque voie. Ainsi, elle est susceptible d'être

⁶⁸ Traduction libre de l'auteure de: "*Inhibition*: the withholding of conscious consent to respond to any stimulus to act or *to do* a movement. It neutralizes habitual reactions and opens the field of awareness to conscious choice" (Zahn, 2005, p. 27).

pleinement disposée pour être à l'écoute des éléments nouveaux (nouvelles possibilités de mouvement, d'organisation, etc.) proposés par l'enseignant.

Une fois que l'état de non-faire est atteint (il est recherché et renouvelé constamment tout au long du processus), la troisième étape est l'envoi de *directions* pour retrouver le contrôle primaire. Zahn associe le concept de direction à « un processus cognitif positif se réalisant par la projection d'une pensée⁶⁹ » (p. 25). Généralement, les directions projetées (c'est-à-dire, induite par le touché, imaginées ou dictée à travers un discours mental et non effectuées physiquement) dans la technique Alexander sont les suivantes : *Permettre... au cou d'être libre; à la tête d'être vers l'avant et vers le haut; l'ouverture des omoplates, de la cage thoracique et du bassin; à la musculature de la colonne de s'allonger vers le haut... pour permettre aux membres de se diriger vers l'extérieur*. Ce processus vise à induire le contrôle primaire qui rééquilibre spontanément le rapport à la gravité. Dans les mots de Zahn, l'étape de direction est :

[...] une focalisation de l'attention entraînée consciemment pour intégrer un concept spatial externe *vers l'avant et vers le haut* (tout en continuant l'inhibition) qui stimule la réorganisation kinesthésique spontanée grâce au *contrôle primaire* (une réponse de redressement organique à la force gravitationnelle)⁷⁰. (Zahn, 2005, p.27)

Durant les leçons, les directions sont d'abord induites par le toucher de l'enseignant. Ces indications par le toucher entraînent un repositionnement physique très subtil en réaction à la dynamique d'action de l'enseignant (miroir kinesthésique). De plus, la personne se positionne mentalement en projetant des directions (discours mental) et

⁶⁹ Traduction libre de l'auteure de: "After a state of non-doing is continually accessed, the method evolves into a positive cognitive process by projecting a thought (as an actor might *think* of his voice resonating in the back of the theatre without speaking) until it seems that the thought is suspended in mid-air. This induces primary control to spontaneously calibrate its relationship to gravity, whereupon we initiate an act of trust and give consent to the whole organism to respond congruently" (Zahn, 2005, p. 25).

⁷⁰ Traduction libre de l'auteure de: "*Direction*: a consciously practiced shift of attention to include an external spatial concept of *forward and up* (while continuing *inhibition*) which stimulates spontaneous kinesthetic reorganization through *primary control* (organic *righting response* to gravitational force)" (Zahn, 2005, p. 27).

en imaginant celles-ci (imagerie mentale, imagerie kinesthésique). Ce faisant elle découvre de nouvelles possibilités d'organisation de son propre corps en interaction avec l'environnement.

Finalement, la dernière étape du contrôle conscient selon Zahn est de *donner consentement* ou de « permettre au mouvement de se produire tout en maintenant l'intégrité entre l'inhibition et la direction⁷¹ » (p.27). À ce moment, la personne laisse le mouvement se faire avec une attitude de lâcher prise, sans se soucier du résultat. Dans un scénario idéal, elle expérimente alors le contrôle primaire et découvre en les énonçant les sensations et dispositions liées au contrôle primaire, au mouvement juste et économique et à une fluidité dans l'action. Selon Zahn, ces quatre processus forment une boucle, se nourrissant l'un l'autre et permettant une attention consciente de nouveaux choix à n'importe quel moment.

Notons que cet ensemble d'interventions ayant cours en situation d'apprentissage de la technique Alexander est susceptible d'entraîner la personne dans une attitude dispositionnelle globale de présence attentive : tout au long de l'activité, elle porte une attention vigilante à elle-même (ses sensations kinesthésiques et ses émotions) et à l'environnement, et ce, sans jugement. Cet état dispositionnel en devenir est favorisé par les interventions et l'attitude du professeur.

2.3.3 *La mise en situation pédagogique dans la technique Alexander*

Pour permettre à la personne de développer sa disponibilité à l'expérience, en technique Alexander, les conditions externes de la situation pédagogique sont simplifiées au minimum. En effet, lors d'une séance standard, la mise en situation pédagogique créée en Alexander est relativement peu complexe : le professeur s'adresse à un seul élève et le guide dans l'exécution d'actions, elles aussi très

⁷¹ Traduction libre de l'auteur de: "*Giving consent: a permission to allow movement to occur while maintaining the integrity between inhibition and direction*" (Zahn, 2005, p. 27).

simples (s'asseoir, se lever, s'accroupir, prendre un objet, etc.). Ainsi, la personne n'ayant pas à interagir de manière complexe avec l'environnement peut focaliser sur son vécu intérieur et créer de multiples distinctions. Pour ce faire, le professeur utilise différentes stratégies pour amener l'apprenant à différencier ses réactions psychophysiques habituelles (tensions musculaires non fonctionnelles, mouvements parasites, etc.), à les inhiber et à ressentir le contrôle primaire. La principale stratégie pédagogique utilisée en situation d'apprentissage de la technique Alexander est un guidage très précis et subtil par le toucher. En effet, afin d'induire une intention forte chez l'apprenant, on donne très peu d'indications verbales et on oriente le placement corporel par le toucher. Girard (2007) explique ce phénomène comme suit :

Il y a un aspect du processus d'apprentissage que nous pourrions appeler le contact par empathie kinesthésique. Sensiblement de la même façon que nos neurones miroirs déclenchent une action musculaire imitative en réponse à un stimulus visuel, le corps répond à l'usage d'un autre corps à travers le toucher⁷².
(p. 21)

Le travail du praticien est d'ailleurs en grande partie un travail sur sa propre dynamique somatique ou son propre « usage » de lui-même, car, selon cette approche, l'organisation du praticien serait ressentie d'une manière empathique par l'élève. La mémoire du toucher ou de la sensation induite par celui-ci sera ensuite un des principaux repères permettant à l'élève de chercher à reproduire, par lui-même, le contrôle primaire. En plus du guidage par le toucher, à l'aide de consignes, le professeur oriente parfois l'attention de l'apprenant sur des zones de son corps qui se tendent dans l'exécution de l'action afin de l'aider à prendre conscience de ses tensions et des dispositions mentales liées à celles-ci (p. ex. « observe ce que tu fais avec ton cou », « à quoi pensais-tu en exécutant ce mouvement? »). Puis, par diverses suggestions, il guide l'élève dans l'inhibition de ses réactions et vers le non-faire (p.

⁷² Traduction libre de l'auteure de: "There is an aspect of the learning process that we could call contact kinaesthetic empathy. In much the same way that our mirror neurons trigger imitative muscular action in response to visual stimuli, the body responds to the use of another's body through touch." (Girard, 2007, p.21)

ex. « Tu ne veux pas te lever », « prends cet objet, mais pense que tu ne veux pas le prendre »), ainsi que les directions favorisant le contrôle primaire (p. ex. « laisse ton cou libre », « ouvre ton dos »). Cette étape centrale de la séance est parfois précédée ou suivie d'un « tour sur table » durant lequel l'élève est simplement étendu sur une table sans bouger et est vigilant à son soma. Le professeur guide alors différentes parties de son corps dans des mouvements très fins visant le relâchement musculaire et l'induction de directions (p. ex. traction très légère de la tête vers le haut, mouvements des bras dans toutes les directions, etc.).

2.4 La méthode Feldenkrais

2.4.1 Origine de la méthode

La méthode Feldenkrais a été développée par Moshe Feldenkrais (1904-1984). Né en Ukraine, il a grandi en Biélorussie. Ingénieur diplômé de la Sorbonne à Paris, il a notamment travaillé dans le laboratoire de Joliot-Curie. En plus d'être un scientifique aguerri, Feldenkrais était un adepte des arts martiaux japonais. Après avoir étudié le jujitsu et avoir publié un manuel sur cette pratique, il fût formé par Jigaro Kano, le fondateur du Judo moderne. Malgré ses capacités athlétiques, Feldenkrais souffrait de graves blessures aux genoux. Plutôt que d'opter pour une chirurgie, comme le recommandaient les médecins, Feldenkrais choisit de prendre en main sa réhabilitation en se basant sur ses connaissances en Judo combinées à ses recherches sur l'anatomie, la mécanique et l'apprentissage. Avec son regard d'ingénieur, il commença à explorer sa propre manière de bouger et parvint à retrouver l'usage de ses genoux.

Dans sa démarche de réhabilitation, telle que décrite par Ginsburg (2010), l'intention première de Feldenkrais était de réorganiser son patron de mouvement dans la marche en distribuant son poids efficacement à travers son tronc, son bassin, ses jambes et ses pieds de manière à pouvoir marcher malgré ses graves blessures aux genoux. Pour ce

faire, il commença par tenter de distribuer consciemment son poids afin que, mécaniquement, les os puissent supporter le poids de son corps sans que ses blessures ne s'aggravent. Ce faisant, il remarqua que tant qu'il pouvait focaliser son attention sur cette intention en bougeant, il pouvait se déplacer en minimisant la douleur au niveau des articulations blessées. Cependant, dès qu'il devait se déplacer rapidement, courir pour rattraper pour un bus, par exemple, il perdait de vue son intention de départ et les blessures s'aggravaient à nouveau. Cette observation mena Feldenkrais vers le constat suivant :

Son exploration devait changer. Il devait trouver un processus, agissant à un autre niveau de son système nerveux, au travers duquel il pourrait intégrer un nouveau patron de mouvement sans avoir à porter constamment attention aux détails de son organisation dans l'action. Le processus devait être subliminal et, en même temps, il devait lui permettre de développer sa conscience sensorielle de ce qu'il faisait avec lui-même. Quelle était la voie de l'apprentissage? Il commença alors à comprendre qu'il devait explorer de nombreuses variations de mouvements, qui devaient être effectuées en bougeant à la fois lentement et avec sensibilité aux différences sensorielles. Les différentes étapes de l'exploration devaient également être mises en relation entre elles en fonction du mouvement global⁷³. (Ginsburg, 2010, p. 177)

À travers cette exploration, Feldenkrais avait découvert les principes de base de ce qui devint la méthode Feldenkrais.

2.4.2 Les principes soutenant la pédagogie de la méthode

La dynamique somatique optimale en Feldenkrais

En Feldenkrais, une dynamique somatique optimale est caractérisée par le fait que :

⁷³ Traduction libre de l'auteure de : "His exploration had to shift. He had to find a process with himself at a different level in his nervous system, where he could find a new pattern of moving without having to attend constantly to the details. The process had to be subliminal and at the same time it needed to expand his sensory awareness of what he was doing with himself. What was the learning pathway? He started to discover that he had to try many movements and variations, which were performed moving both slowly and with sensitivity to sensory differences. The various steps also had to interrelate to each other in terms of the overall movement" (Ginsburg, 2010, p. 177).

[...] la personne ne dépense pas plus d'énergie que nécessaire pour accomplir une action. L'action est accomplie avec un effort réparti de façon proportionnelle dans tout le corps, le squelette est utilisé afin de supporter le poids plutôt que ce soient les muscles qui fassent ce travail. (Reese, 2010)

Lorsqu'une action de la vie quotidienne (ou *fonction* dans le langage de la méthode) est effectuée avec ces caractéristiques, on considère, en Feldenkrais, qu'elle est effectuée avec un bon niveau d'intégration. Dans cette approche, on ne démontre jamais un mouvement idéal, on en donne plutôt les caractéristiques. Celui-ci doit être fluide et économique, donc, intégré.

L'apprentissage fautif : une entrave à la dynamique somatique optimale

Feldenkrais croyait que l'humain a un potentiel infini de développement et d'adaptation, notamment, en raison de son mode de développement complexe. En effet, contrairement aux autres espèces qui peuvent marcher dès la naissance, l'être humain développe sa motricité sur une très longue période : la plupart des enfants apprennent à marcher en 14 mois. Les fonctions humaines (c.-à-d. ramper, marcher à quatre pattes, se lever, etc.) s'acquièrent donc à travers le contact avec le milieu : l'environnement physique et social et sont donc teintées par celui-ci. Pour Feldenkrais, la grande place de l'enculturation dans le développement humain est la source d'avantages et d'inconvénients. Tout d'abord, en ce qui a trait aux avantages, le fait que la grande majorité des fonctions humaines ne soient pas innées à la naissance⁷⁴ fait en sorte que l'être humain a un grand potentiel d'adaptation : son développement est un constant processus d'auto organisation qui peut se poursuivre et se renouveler tout au long de la vie. Cependant, il croyait également que le lien étroit entre notre développement psychosocial et notre développement moteur pouvait perturber le développement optimal ou causer le développement d'habitudes posturales fautives (Feldenkrais, 1990, p. 60). Dans les mots de Feldenkrais (1992) :

⁷⁴ Certaines fonctions comme respirer, téter, ouvrir les yeux ou se tourner la tête sont déjà intégrées lorsque le bébé est dans le ventre de sa mère, puisqu'elles sont essentielles à la survie. (Charbonneau & Drouin, 2015)

Dans un corps parfaitement muri, ayant grandi sans grands troubles émotionnels, les mouvements ont tendance à se conformer progressivement aux exigences mécaniques du monde environnant. Le système nerveux a évolué sous l'influence de ces lois et est bâti en fonction d'elles. Cependant, dans notre société, par la promesse de grandes récompenses ou de punitions intenses, nous perturbons tellement le développement du système, que de nombreux actes deviennent exclus ou limités.⁷⁵ (p. XII)

Selon l'approche de Feldenkrais, les conventions sociales (p. ex. certaines attitudes physiques (ou postures) sont associées à un comportement masculin ou féminin) et les perturbations émotionnelles vécues durant le développement et plus tard durant la vie portent les personnes à développer des schèmes d'actions non optimaux. Comme le souligne Ginsburg (2010) :

Durant l'enfance, avant que les muscles ne se soient renforcés pour outrepasser une faiblesse, nous organisons souvent les fonctions avec une meilleure intégration qu'en tant qu'adultes. Dans la vie adulte, plusieurs fonctions sont perturbées, puisque grandir implique des traumatismes et des « més-apprentissages » (*mis-learning*). Les points de perturbation impliquent une perte d'intégrité squelettique, une activité musculaire excessive ou faible, une respiration affaiblie, etc.⁷⁶ (p. 281)

Selon cette approche, ces apprentissages fautifs entraînant par exemple une utilisation non optimale du squelette provoquant une surutilisation de certains muscles, sont la source du développement de nombreux problèmes musculosquelettiques, maux de dos et même de troubles émotionnels.

Créer les conditions optimales pour l'apprentissage

⁷⁵ Traduction libre de l'auteur de Feldenkrais (1992) : "In a perfectly matured body, which has grown without great emotional disturbances, movements tend gradually to conform to the mechanical requirements of the surrounding world. The nervous system has evolved under the influence of these laws and is fitted to them. However, in our society we do, by the promise of great reward or intense punishment, so distort the even development of the system, that many acts become excluded or restricted" (p. XII).

⁷⁶ Traduction libre de l'auteur de Ginsburg (2010) : In childhood before muscles have strengthened to override a weakness, we often organize functions with a better integration than as adults. In adult life many functions are disturbed as growing also involves trauma and mis-learning. The points of disturbance involve loss of skeletal integrity, excessive and corresponding weak muscle activity, weakened breathing, etc. (p. 281)

La méthode Feldenkrais est donc entièrement articulée autour d'une perspective développementale de l'apprentissage humain. Bien que sa méthode soit née bien avant l'essor des neurosciences et des sciences cognitives, les principes pédagogiques développés par Feldenkrais sont basés sur la capacité d'auto organisation de la personne et la plasticité neuronale. Plus que l'apprentissage *du* mouvement, la méthode Feldenkrais vise l'apprentissage *par* le mouvement. En effet, plutôt que de tenter de modifier le mouvement de manière volontaire, la stratégie de Feldenkrais consiste à amener la personne à bouger et à s'adapter aux contraintes de l'environnement et du corps pour provoquer l'apprentissage. Cette conception de l'apprentissage et du mouvement correspond à une perspective éactive de l'apprentissage (Masciotra et al., 2008; Varela et al., 1993) qui s'inspire de la théorie des systèmes dynamiques (Thelen, 1994) qui seront exposées plus loin. Reese (2014), souligne ici les liens entre l'approche d'enseignement de Feldenkrais et une approche dynamique de l'apprentissage :

Les pratiques préconisées dans l'exercice conventionnel et les méthodes d'éducation physique impliquent de suivre des indications de positionnement de manière stricte, des instructions de mouvement littérales et l'imitation de modèles visuels. Ces méthodes sont conformes aux théories hiérarchiques du contrôle moteur qui maintiennent que «des centres supérieurs » ou un homuncule peuvent commander au corps d'apprendre de nouvelles habitudes de posture et de mouvement. Feldenkrais croyait que ces approches étaient basées sur une théorie erronée de contrôle et que, en pratique, l'auto-direction consciente de soi à elle seule ne suscite pas l'apprentissage fonctionnel. Il croyait plutôt que l'apprentissage fonctionnel émerge à travers la poursuite de variations exploratoires limitées et facilitées par les exigences fonctionnelles et de l'environnement.⁷⁷ (p. 1)

⁷⁷ Traduction libre de l'auteure de Reese (2014) : "Conventional exercise and physical education methods involve strictly following position indications for good form or posture, literal movement instructions and imitation of visual models. These methods are consistent with hierarchical motor control theories that maintain that "higher centers" or a homunculus can order the body through commands to learn new postural and movement patterns. Feldenkrais believed that these approaches were based upon an incorrect theory of control and that in actual practice, conscious self-direction alone does not elicit functional learning. Rather, he believed, functional learning emerges through

À travers sa méthode, Feldenkrais vise donc à s'adresser directement à la personne en tant que système dynamique. Il recherche non pas la transmission d'un geste juste, mais bien l'émergence de celui-ci à travers la rencontre de l'organisme en mouvement avec son environnement. Dans le cadre de sa méthode, il met donc en place ce qu'il considère comme les conditions pouvant permettre à la personne de se développer.

Dans cette optique, les séquences de mouvement développées par Feldenkrais s'inspirent souvent du développement moteur et sont invariablement organisées autour d'actions réelles de la vie, ou fonctions, telles que respirer, marcher, se tenir debout, se retourner, etc. En effet, comme le souligne Reese (2014) :

Plutôt que d'expliquer le mouvement uniquement en termes d'anatomie et de kinésiologie, a-t-il dit, il faut comprendre « l'organisation » du mouvement, c'est-à-dire, sa nature incarnée, intentionnelle, contextuelle, c.-à-d. comment une personne organise une action dans un environnement afin de rencontrer différents critères d'action, y compris des facteurs biomécaniques et énergétiques.⁷⁸ (p. 1)

Dans la construction même de ses leçons, Feldenkrais utilise donc plusieurs stratégies qui amènent la personne à élargir son expérience de mouvement à travers la déconstruction et la reconstruction du geste. Comme le souligne Bottiglieri (2014) :

Feldenkrais envisageait ses leçons non pas comme des exercices traditionnels de gymnastique, mais comme des « laboratoires expérimentaux » : il s'agit tout d'abord de neutraliser le contexte (le réduire à ses invariants physiques) afin de constituer un cadre rigoureux de paramètres, procurant les conditions nécessaires pour l'exploration de modalités déterminées de mouvement. (p. 109)

pursuing exploratory variations constrained and facilitated by functional demands and the environment.” (p. 1)

⁷⁸ Traduction libre de l'auteur de Reese (2014) : “In contrast to explaining movement solely in terms of anatomy and kinesiology he said one must understand the "organization" of movement, meaning its embodied, intentional, contextual nature, i.e. how one organizes an action in an environment in order to meet various criteria of action, including biomechanical and energetic factors as well.” (p. 1)

Une des principales stratégies mobilisées par Feldenkrais dans la construction de ses leçons est l'utilisation de contraintes afin de susciter une organisation nouvelle dans le mouvement. Il s'agit d'immobiliser une partie du corps en adoptant une position de départ inusitée et, ainsi, favoriser l'exploration de mouvements inhabituels. Pour illustrer cette stratégie, Bottiglieri, (2014) donne l'exemple suivant :

[...] dans une exploration de la position à « quatre pattes », en appui sur les avant-bras et les genoux, le sommet de la tête posé dans le creux des paumes (premier ensemble de contraintes initiales : dans cette position, seul le bassin dispose de tous ses degrés de liberté), la tâche répétée de détacher légèrement du sol un genou sera parcourue à partir de deux variations posturales : avec les genoux écartés et alignés à la largeur des hanches, ou avec les genoux et les jambes en contact. Entre ces deux paramètres de contrôle, on introduira successivement deux autres variations, cette fois-ci faisant intervenir la translation latérale du bassin, à droite et à gauche, et ensuite la flexion alternée des pieds, retournant les orteils pour les appuyer sur le sol jusqu'à soulever la cheville. Le retour à l'exploration de la première tâche (détacher le genou du sol), aura intégré de nouvelles variables, et cette fois l'élève aura la possibilité de soulever le genou en choisissant d'utiliser, soit le déplacement latéral du bassin, soit la rotation horizontale. (p. 110)

Le processus d'apprentissage prenant place dans les séances de Feldenkrais correspond au processus de différenciation-intégration décrit plus haut. Au départ, dans cette position inusitée, la personne est limitée dans ses possibilités de mouvement. Puis, les explorations guidées l'amènent à énoncer plusieurs alternatives de mouvement en différenciant le mouvement du bassin, puis celui des orteils et leur impact sur la dynamique globale de mouvement dans cette position. Une fois ces éléments différenciés chez un individu, en Feldenkrais, on croit que ces modifications locales ont un impact dans l'organisation de la fonction globale de la marche. Comme le souligne Bottiglieri (2014) :

L'hypothèse de fond est que toute modification locale entraîne une recombinaison de l'ensemble, et qu'elle est susceptible de réorganiser aussi bien les connexions articulaires (en rendant disponibles celles qui n'auraient pas suffisamment été exploitées), que les angles d'orientation de la kinesphère habituelle. (p. 110)

Plusieurs autres stratégies sont utilisées par Feldenkrais dans les leçons pour favoriser l'émergence de nouvelles possibilités. Par exemple, la dissociation (p. ex. tourner la tête d'un côté et diriger le regard dans la direction opposée) permet de prendre conscience de la forte relation de coordination entre certains mouvements (ici, les mouvements des yeux et de la tête) et d'explorer des alternatives. L'écoute du mouvement par le toucher (p. ex. poser les mains sur le front et la mâchoire alors que l'on tente de bouger la mâchoire à droite) permet aussi de prendre conscience de mouvements indifférenciés et de les inhiber (ici la translation de la mâchoire est souvent associée à un réflexe de tourner la tête du même côté).

Suite à la différenciation, Feldenkrais utilise aussi des stratégies pour favoriser l'intégration. Par exemple, dans certaines variations, il propose d'utiliser le regard pour organiser le mouvement et clarifier l'intention. Il suggère également des clés pouvant favoriser un mouvement plus global et fluide (p. ex. coordonner l'expiration à un mouvement d'enroulement de la colonne). Dans la prochaine section, nous présenterons plus en détail le déroulement des leçons dans lesquelles ces stratégies sont intégrées.

2.4.3 Les mises en situation pédagogiques de la méthode Feldenkrais

Feldenkrais a développé deux techniques d'enseignement, une individuelle et une de groupe, à travers lesquelles s'incarne sa méthode. La première technique qu'il a développée est l'*Intégration fonctionnelle* qui est une technique de manipulation réalisée dans le cadre de séances individuelles. Durant ces séances, l'élève est habituellement étendu sur une table et le praticien le guide par le toucher dans un enchaînement de mouvements. À travers ce processus, les suggestions de variations de mouvement ne sont pas mises en mot par le praticien. L'accent est mis sur l'expérience sensorielle. Le guidage par le toucher est comme une conversation silencieuse à travers laquelle le praticien amène l'apprenant à distinguer certaines sensations et à vivre de nouvelles expériences de mouvements fonctionnels qui lui

permettront de sortir de ses patrons de mouvement habituels. Les rétroactions verbales de l'enseignant sont habituellement formulées sous forme de questions qui visent à orienter l'attention de l'élève sur certains aspects de son expérience. La technique d'enseignement de groupe développée par Feldenkrais se nomme *Prise de conscience par le mouvement (PCM)*. Durant les leçons de PCM, le praticien guide par la voix un enchaînement de mouvements. Il intervient très peu dans le processus d'exploration des élèves. L'erreur est rarement signalée à l'élève, car elle est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage.

Tout comme en Alexander, en Feldenkrais, la personne reste vigilante à son soma pour créer des distinctions très fines dans son agir. Pour permettre à la personne d'être disponible à l'expérience, tout comme en Alexander, dans la méthode Feldenkrais, on simplifie aussi au maximum les conditions externes de la situation. En effet, que ce soit en individuel ou en groupe, les leçons de la méthode Feldenkrais consistent en un enchaînement de mouvements lents réalisés très souvent en position couchée. Selon Feldenkrais (2010), l'adoption de la position couchée vise à :

[...] faciliter l'abandon des schémas musculaires habituels. Les pressions habituelles exercées sur la plante des pieds et la configuration des articulations du squelette qui en découle sont ainsi supprimées. Le système nerveux ne reçoit plus les stimuli afférents usuels dus à la gravité, et les impulsions efférentes ne sont plus liées aux schémas de mouvements habituels. (p.1)

Le positionnement couché, ainsi que l'exécution lente des mouvements à l'intérieur des limites du confort, favorisent l'abaissement du tonus et augmentent la vigilance aux sensations (loi Fechner-Weber⁷⁹). Comme le souligne Beringer (2010) :

⁷⁹ « En termes généraux, la loi Weber-Fechner soutient qu'il y a un rapport constant entre la grandeur d'un stimulus (par exemple, le son, la lumière, le travail musculaire et ainsi de suite) et le changement d'intensité de ce stimulus nécessaire pour qu'une personne remarque une différence. En termes pratiques, cela signifie que plus l'ampleur ou l'intensité d'un stimulus est grande, plus le changement nécessaire pour que nous puissions remarquer une différence doit être grand; ou à l'inverse, à mesure que l'intensité de la stimulation diminue, le niveau de changement nécessaire pour constater une différence devient de plus en plus petit » (Beringer, 2010, p. 14). Traduction libre de : "In general terms, the Weber-Fechner law states that there is a constant ratio between the magnitude of a stimulus

Feldenkrais avait compris qu'en réduisant l'effort musculaire, l'acuité sensorielle-kinesthésique est améliorée et il devient possible pour une personne de faire de fines distinctions par rapport à ce qu'elle fait et de prendre conscience d'aspects inconnus de son organisation physique, de son mouvement et de son action⁸⁰. (p. 14)

Dans cette mise en situation pédagogique, on élimine donc des stimulations pour mieux sentir et permettre ainsi une différenciation des éléments et des mouvements du corps (déconstruire le mouvement) dans le but de retrouver une meilleure coordination (reconstruire le mouvement) ou un mouvement plus intégré (fluide et économique).

Nous présenterons ici d'une manière plus détaillée le déroulement d'une séance typique de Prise de conscience par le mouvement (PCM). Les séances de PCM débutent toujours par un balayage corporel (parfois appelé *scanning gravitaire*) qui sera repris tout au long de la séance, dont voici un exemple : *Allongez-vous sur le dos. Sentez comment votre corps se dépose. Quelles sont les parties du corps qui sont en contact direct avec le sol? Ressentez les parties du corps qui effleurent ou ne touchent pas au sol. Comment vos épaules se déposent? Est-ce que le poids est réparti également sur vos deux omoplates? (...)*. On remarque que le formateur guide ici l'attention des participants afin de les amener à faire un premier « inventaire » de leurs sensations. La personne est amenée, « à partir de la prolifération de questions et d'observations perceptives, [à] déterminer quelle est sa propre "carte" des contacts avec le sol sans que soit mise à sa disposition une carte idéale à mettre en œuvre » (Ginot, 2014a, p. 66). Cette démarche vise aussi à permettre aux participants de se disposer dans une présence à un « 'ici et maintenant' des contacts avec le sol » (Ginot,

(for example, sound, light, muscular work, and so on) and the change in that stimulus that is needed for a person to notice a difference. In practical terms, what this means is that the greater the magnitude or intensity of a stimulus, the greater is the change needed in order for us to notice a difference; or conversely, as the intensity of the stimulus decreases, the order of change needed to notice a difference becomes smaller and smaller." (Beringer, 2010, p. 14)

⁸⁰ Traduction libre de l'auteure de Beringer (2010) "Feldenkrais understood that by reducing muscular effort, kinesthetic-sensory acuity is improved and it becomes possible for a person to make fine distinctions about what they are doing and to become aware of unconscious or unknown aspects of their physical organization, movement, and action." (p. 14).

2014a, p.66) sans les changer ou porter un jugement sur ceux-ci. Ce faisant, la personne est appelée à se situer par rapport à son état tonique du moment et à remarquer les petites différences qui s'effectuent au fur et à mesure que son attention voyage.

Le balayage prenant place en début de séance est souvent suivi de l'exécution d'un mouvement de référence. Il s'agit d'un mouvement simple lié à une fonction de la vie quotidienne (par exemple soulever la tête, regarder derrière soi) qui sera repris à la fin de la séance. Voici un exemple de mouvement de référence : *(Position de départ : à quatre pattes) Détachez ou glissez les mains, dirigez votre bassin vers les talons, comme pour aller vous asseoir et revenez.*⁸¹ Lorsque la personne effectue ce mouvement en début de séance, elle se situe par rapport à son niveau d'aisance (effort, fluidité, amplitude) dans l'exécution de ce mouvement. Puis, lorsque la personne reprend le mouvement à la fin de la séance, il est probable qu'elle remarque qu'elle arrive à le faire avec plus de facilité, de fluidité, d'amplitude ou d'aisance. Ce mouvement de référence permettra en quelque sorte à la personne de mesurer l'impact de la séance.

Suite à cette amorce, on entre au cœur de la séance qui sera constituée d'une séquence de mouvement organisée autour d'une fonction de la vie quotidienne et articulée par les contraintes et les stratégies de différenciation et d'intégration présentées plus haut. Cette séquence sera guidée oralement par le praticien. Ginot (2014b) note quatre grandes catégories d'indications verbales pouvant apparaître lors d'une PCM : les instructions de position, les instructions de mouvement, les indications perceptives et les indications conceptuelles. J'ajouterai, pour ma part, une cinquième catégorie : les indications quant aux qualités de mouvement à favoriser.

⁸¹ Cet exemple et les suivants sont tirés d'une leçon de la méthode Feldenkrais intitulée selon les principales fonctions explorées dans la leçon : *Quatre pattes vers s'asseoir et rouler*. Cette leçon a été effectuée lors d'une formation de l'École québécoise de formation en éducation somatique (EQFES).

Les instructions de position indiquent simplement la position de départ à adopter pour l'exécution du mouvement. Par exemple : *Venez à quatre pattes. Alignez vos genoux avec l'articulation de la hanche et vos mains avec les épaules.* Les instructions de mouvement décrivent de façon neutre l'enchaînement à exécuter. Par exemple : *Avec vos orteils fléchis, assoyez-vous sur vos talons.* Comme le souligne Ginot (2014b): « Dans leur première occurrence ces instructions de mouvement sont souvent surtout “cinématiques”, autrement dit, elles se restreignent à nommer une ou plusieurs parties du corps et une direction dans l'espace » (p. 52). Puis, elles seront reprises variées et enrichies de diverses indications perceptives. Les indications perceptives (troisième catégorie d'indications verbales) visent à guider l'attention de l'élève : *Avec vos orteils fléchis, assoyez-vous sur vos talons. Comment posez-vous vos fesses (vos ischions) sur vos talons? Avec vos orteils allongés, assoyez-vous sur vos talons. Qu'est-ce que ça change dans le dos, dans le bas du dos, dans la pliure de la hanche, dans la cuisse?* Tout au long de la séance, le praticien guide donc l'attention des participants vers divers aspects de leur expérience, les amenant ainsi à différencier le mouvement d'une articulation (p. ex. qu'est-ce qui se passe à l'articulation de la hanche lorsque je vais m'asseoir sur mes talons avec les orteils pliés?), d'une partie du corps par rapport à une autre (p. ex. comment le mouvement voyage dans mon dos lorsque je dirige mon bassin vers mes talons?), etc., à prendre conscience de leur rapport à l'environnement (p. ex. ai-je tendance à regarder devant moi ou en dessous de moi lorsque je vais m'asseoir sur mes talons? Est-ce que j'utilise le regard pour organiser ce mouvement?). Ce faisant, le praticien donne constamment des indications quant aux qualités de mouvement à favoriser. L'accent est mis sur la recherche de l'effort juste, du confort et du mouvement global (réparti également dans l'ensemble du corps), favorisant l'intégration. Par exemple : *Bougez lentement. Réduisez l'effort. Quel est le chemin le plus facile pour vous? Sentez-vous que ça bouge dans toute la colonne ou certaines parties de votre dos sont davantage sollicitées que d'autres?* Guidée par le praticien, la personne est appelée à différencier les sensations d'effort et de fluidité et les

différentes trajectoires du mouvement ainsi que les nuances dans l'organisation globale du corps et de ses parties les unes par rapport aux autres dans le mouvement. De plus, tout au long de la leçon, la personne doit composer avec diverses contraintes (environnement, mouvements inhabituels, limitations physiques), elle est donc constamment dans une dynamique d'analyse (décomposition d'un tout en éléments et leur mise en relation) et de résolution de problèmes. À travers cette exploration, la personne apprend à connaître ses préférences, ce qui est optimal pour elle dans l'exécution des mouvements et des variations. N'ayant pas de référence extérieure, elle apprend notamment à faire confiance à ses perceptions et à s'autoréguler dans l'apprentissage.

La dernière catégorie d'indications verbales, selon Ginot, est constituée des indications conceptuelles visant à indiquer au participant « pourquoi nous faisons ou sentons cela ». Comme le souligne l'auteure, ces indications visent l'explication :

[d'] éléments d'anatomie, de physiologie, de biomécanique, et aussi éléments à propos du fonctionnement de la méthode Feldenkrais (pourquoi on prend autant de pauses durant une séance, pourquoi le praticien ne démontre pas le mouvement, pourquoi on recherche le moindre effort, etc.). (p. 53)

De plus, l'exploration des variations est entrecoupée de pauses fréquentes durant lesquelles la personne revient à une position neutre (couché sur le dos ou autre). Les pauses ont pour but de favoriser l'intégration et d'éviter d'entrer dans une dynamique trop volontaire dans l'exécution du mouvement (acharnement). Le participant est donc invité à prendre plus ou moins de pauses que ce qui est suggéré selon ses besoins. Il est parfois suggéré de prolonger la pause et de continuer l'exploration par l'imaginaire en visualisant le mouvement. Le participant est invité à être constamment à l'écoute de lui-même et à respecter ses limites afin que l'apprentissage se fasse dans le plaisir et le bien-être. En conclusion à la leçon, le participant est invité à refaire le mouvement de référence du départ, suivi de balayages (scanning) au sol, debout et dans la marche. Ces actions lui permettent de

se situer par rapport aux changements entraînés par la leçon dans sa dynamique somatique en comparaison à ses sensations habituelles et au bilan effectué en amorce.

Notons également que, tout au long des leçons de PCM, la dimension dispositionnelle est donc toujours en toile de fond et colore l'ensemble du déroulement de la séance. L'accent sur cet aspect est favorisé par les rétroactions du praticien qui incite le participant à être présent à lui-même et à ses sensations sans porter de jugement, à rechercher la facilité et le confort dans le mouvement, à être indulgent envers lui-même, à respecter ses limites pour ne pas entrer dans une dynamique trop volontaire. De plus, tout comme en Alexander, en Feldenkrais, on considère que de focaliser sur la finalité à atteindre peut nous entraîner dans nos habitudes de mouvement, parfois fautives, et nuire au changement. Pour contourner ce phénomène, contrairement à plusieurs autres approches corporelles (p. ex. gymnastique, entraînement traditionnel en musculation, arts martiaux etc.), le praticien Feldenkrais n'annonce jamais le but de la séance. Il ne donne pas de titre ou d'indication préalable ni d'indice de ce qu'il faut chercher au départ. Il évite aussi de démontrer les mouvements pour favoriser l'exploration et la recherche. Le fait que le but de la séance ne soit pas présenté au départ favorise le maintien d'une attitude d'ouverture dans l'apprentissage plutôt que l'énergie de la personne soit canalisée dans le but à atteindre. De plus, puisque le praticien intervient peu dans le processus de recherche du participant, celui-ci reste libre d'explorer sans se soucier de bien faire ou de répondre aux attentes de l'enseignant. Cependant, seul face à lui-même, l'apprenant doit apprendre à gérer ses réactions face aux difficultés. L'attitude préconisée est l'observation de ses réactions et disposition dans l'apprentissage sans jugement (présence attentive). Il doit aussi faire confiance au processus ayant cours dans la leçon.

Nous avons vu que, contrairement à la technique Alexander, la méthode Feldenkrais ne vise pas le contrôle conscient de l'action, mais bien la provocation d'un processus subliminal ou infraconscient qui permettra de transformer en profondeur des habitudes nées d'apprentissages fautifs. Les conditions mises en place dans la leçon

favorisent l'abaissement du tonus et l'augmentation de la vigilance à l'information sensorielle. L'attention vigilante à soi et à l'environnement permet la différenciation qui nourrit le système nerveux et provoquent une auto organisation de l'ensemble de l'organisme. Ce processus entraîne une transformation des schémas d'actions habituels et permet une organisation somatique plus efficiente.

2.5 L'éducation somatique et les dimensions du PAS

Cette présentation des approches somatiques à l'étude nous permet de constater qu'elles ont le potentiel de permettre aux apprenants de se développer de manière holistique, sur les plans dispositionnel, positionnel et gestuel.

En effet, nous avons vu que dans la technique Alexander comme dans la méthode Feldenkrais, on met souvent l'accent sur le dispositionnel. Lors des leçons, les praticiens guident les participants pour les amener à être vigilants à différents aspects de leur expérience tels que les sensations liées au mouvement des différentes parties du corps ou les émotions qui accompagnent l'expérience en cours. Cette vigilance à l'ensemble du soma (corps-esprit en relation avec l'environnement) est un état dispositionnel qui transforme l'expérience du sujet (notamment, il peut avoir accès à plus de parties de lui-même). De plus, ces pratiques sont susceptibles de permettre à la personne d'accéder à des états dispositionnels optimaux, comme, par exemple, un état de calme, une disponibilité mentale ou une présence à soi, qui contribuent positivement au pouvoir et à la liberté d'action en situation.

Sur le plan positionnel, nous avons vu que les processus entrant en jeu dans les leçons d'éducation somatique permettent à la personne de mieux *se situer* par rapport à elle-même : différencier son corps et ses possibilités de positionnement qui croissent et qui augmentent le pouvoir situant, acquérir l'expérience d'un geste juste - le reconnaître, différencier ses sensations, prendre conscience d'actions habituelles inefficientes et plus coûteuses en énergie que nécessaire dans l'action, des tensions

musculaires qui briment l'exécution libre de l'action, reconnaître ses préférences, ce qui est bon pour soi, etc. Ainsi, la pratique d'éducation somatique permet aux participants de mieux se situer par rapport à leurs propres façons de faire. Puis, par diverses stratégies, les éducateurs somatiques accompagnent les participants pour les amener à *se positionner* plus efficacement. En effet, en éducation somatique on considère qu'afin de raffiner son action dans toute situation, la personne doit d'abord raffiner son organisation corporelle. Pour ce faire, par les différentes stratégies exposées plus haut, on accompagne les apprenants dans la découverte de coordinations locales fonctionnelles qui optimisent la dynamique corporelle globale (allongement de la colonne, distribution du poids sur les appuis, cou libre, etc.). Cependant, comme l'a souligné Alexander, modifier un positionnement physique nécessite un positionnement mental particulier. En technique Alexander, pour atteindre le contrôle primaire, la personne se positionne mentalement en inhibant sa façon habituelle de faire, en projetant les directions du contrôle primaire, etc. Avec la méthode Feldenkrais, la personne est aussi amenée à se positionner mentalement en choisissant constamment la variation à la façon de faire qui lui convienne ou en canalisant son agir par l'intention, par exemple. Ces éléments sont aussi de l'ordre de la dimension positionnelle de l'agir (positionnement mental).

L'optimisation de la dynamique somatique du PAS sur les plans dispositionnel et positionnel a bien sur le potentiel d'influer sur la dimension gestuelle de l'agir. En effet, nous avons vu que les actes effectifs en situation dépendent de l'organisation globale du PAS.

Dans cette étude, nous avons cherché à comprendre comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d'éducation contribue au progrès de l'agir musical chez deux musiciens professionnels. Le prochain chapitre présentera la méthodologie que nous avons élaborée à cette fin.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans cette étude, nous avons cherché à comprendre comment et dans quelle mesure la pratique approfondie d'éducation somatique contribue au progrès de l'agir musical chez deux musiciens professionnels. La revue de littérature présentée au premier chapitre nous a permis de mettre de l'avant différents impacts sur la pratique musicale attribués à la pratique de méthodes d'éducation somatique. Nous avons vu que, puisque les méthodes d'éducation somatique visent le développement holistique de la personne, les progrès que la pratique de ces méthodes génère sont nombreux, très variés et difficiles à cerner. De plus, ces progrès sont difficilement généralisables en raison des nombreux facteurs individuels entrant en jeu dans les histoires de formation en éducation somatique et ce, tout autant du côté du formateur que de l'apprenant. Pour comprendre l'influence de la pratique de méthodes d'éducation somatique sur l'agir musical, nous avons donc choisi d'adopter un point de vue en seconde personne, c'est-à-dire « ... centré sur ce dont le sujet peut faire l'expérience, sur ce qu'il peut conscientiser » (Vermersch, 2010, p. 214). L'objectif de cette étude n'est donc pas de dégager des résultats universels ou généralisables, mais bien de mettre en lumière ce phénomène dans toute sa complexité du point de vue des sujets. Ainsi, l'approche adoptée est résolument qualitative et phénoménologique. Comme le soulignent Anadon & Savoie Zajc (2009) :

Les perspectives interprétatives/qualitatives revendiquent les réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique car elles s'ancrent

dans une tradition épistémologique qui est fondamentalement interprétative dans le sens qu'elles s'intéressent aux dynamiques selon lesquelles le monde social est expérimenté, vécu, produit, compris, interprété. Elles travaillent avec des données subjectives, sur les significations que les acteurs donnent à leurs propres vies et expériences ainsi que sur les différentes lectures qu'ils font de leurs mondes et du monde. Elles travaillent donc avec des données complexes, flexibles, sensibles au contexte social et culturel dans lequel elles sont produites. (Anadon & Savoie Zajc, 2009).

Tout au long du processus de recherche, de la cueillette à l'analyse des données, notre préoccupation fût donc de revenir constamment à une attitude phénoménologique (Paillé & Mucchielli, 2012) qui consiste en une suspension des préconceptions et jugements du chercheur pour se rendre disponible aux témoignages des sujets et prendre en compte leur point de vue sur le phénomène étudié.

Cette thèse présente donc deux études de cas effectuées auprès de deux musiciens professionnels ayant une pratique approfondie⁸² de méthodes d'éducation somatique. Bien qu'elle impose certaines limites quant à la généralisation des résultats, comme le souligne Gagnon (2005), « l'étude de cas donne accès à une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes » (p. 2). Dans cette étude, nous avons donc choisi de présenter deux histoires individuelles de formation (Perrenoud, 2004). Nous présenterons ici les diverses étapes de notre recherche ainsi que les outils et démarches de constitution et d'analyse des données adoptés.

3.1 Recrutement et description des sujets de l'étude

Avant d'entreprendre le processus de recrutement des sujets participants à l'étude, nous avons consulté le Regroupement pour l'éducation somatique afin de déterminer les critères minimaux permettant de considérer la pratique d'éducation somatique d'une personne comme approfondie. Cet organisme réunissant des associations, des

⁸² Les conditions minimales pour qu'une pratique somatique soit considérée comme « approfondie » seront présentées à la section suivante.

écoles et des professionnels qui œuvrent dans ce champ disciplinaire, vise notamment à encadrer et promouvoir la pratique d'éducation somatique au Québec. Après consultation, les membres du conseil d'administration en sont arrivés au consensus suivant :

Une personne peut avoir une pratique approfondie de l'éducation somatique après avoir fait un minimum de 30 heures, mais idéalement 45 heures, réparties sur une année complète. Ce nombre d'heures fait intensivement (par exemple en 2-3 mois) n'est pas considéré comme une pratique approfondie, car le travail demande du temps pour être intégré. Les membres croient aussi qu'il est bon d'expérimenter le travail somatique à différents moments ou saisons de l'année, le corps ne réagissant pas de la même façon en tout temps. 45 heures équivaldraient à trois sessions de leçons de groupe, par exemple. Pour ce qui est des leçons privées, le travail avance souvent plus vite. Une trentaine d'heures peuvent alors être suffisantes pour parler d'une pratique approfondie (RES, 2012).⁸³

Nous avons donc adopté ces critères pour recruter des participants ayant une pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique. De plus, les participants à l'étude devaient être engagés dans une pratique d'éducation somatique au moment de l'étude. Leur expérience en musique a aussi été prise en compte. Les participants à l'étude devaient être des musiciens professionnels actifs sur la scène musicale. Ils devaient donc détenir au minimum un baccalauréat en musique (profil interprétation), offrir leurs services en tant que musicien moyennant une rémunération⁸⁴ et se produire sur scène plusieurs fois par année. Au départ, nous n'avions pas ciblé de méthodes somatiques particulières. En effet, notre objectif premier était de parvenir à mettre de l'avant les impacts généraux du travail somatique chez les musiciens, et non pas les impacts d'une seule approche somatique. Nous cherchions donc à recruter des participants ayant une pratique approfondie de méthodes somatiques et approches

⁸³ L'extrait du procès verbal de la rencontre du Conseil d'administration du 2 novembre 2012 du RES est disponible en annexe 1a. Pour consulter le site internet de l'organisme: education-somatique.ca. (Consulté le 20 juillet 2015)

⁸⁴ Voir le site internet de la Guilde des musiciens et musiciennes du Québec : www.gmmq.com/fr/node/32. (Consulté le 20 juillet 2015)

affiliées, c'est-à-dire, toute méthode ayant pour objet l'apprentissage de la conscience du corps en mouvement dans l'espace et intégrant la conception du corps conscient dans sa pédagogie. Afin de recruter les participants à l'étude, nous avons diffusé un document⁸⁵ présentant le projet de recherche dans les milieux musical et d'éducation somatique de la région de Montréal. Deux participants⁸⁶ correspondant à nos critères ont été retenus. Marc, un pianiste professionnel ayant une expérience approfondie de la technique Alexander et de la méthode Feldenkrais en contexte de groupe et Anne, une flutiste professionnelle ayant une expérience approfondie de la technique Alexander.

3.2 Une approche par théorisation ancrée

La constitution, l'analyse des données et la construction du discours théorique ont été effectuées dans la perspective de la *Théorie ancrée* (Glaser & Strauss, 2010). Selon Paillé (1994) :

À la différence des théories traditionnelles, d'abord créées, ensuite vérifiées (validées), la plupart par des chercheurs différents et dans des conditions différentes, une théorie ancrée est construite et validée simultanément par la comparaison constante entre la réalité observée et l'analyse en émergence. (p.150)

Cette approche nous a semblé convenir à cette recherche exploratoire qui prend pour principale source d'information l'expérience des sujets. Elle nous a permis de suspendre nos préconceptions et de laisser place à ce qui émergeait sur le terrain tout au long du processus de recherche. En effet, la période de cueillette de données a été entrecoupée de périodes d'analyse qui nous ont permis à chaque fois de revisiter nos questions de recherche à partir des données émergeant du terrain et de réorienter le processus de la cueillette en cours. Ce sont d'ailleurs certains questionnements ayant

⁸⁵ Le document en question est disponible en annexe 1b (p. 363).

⁸⁶ Les participants sont identifiés par des pseudonymes.

émergé en cours d'analyse qui nous ont poussé à intégrer le cadre de l'énaction pour comprendre comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique contribue au progrès de l'agir musical chez deux musiciens professionnels.

3.3 Cueillette de données

Les données de cette étude ont été constituées à partir d'entretiens. Les deux sujets ont été rencontrés à trois reprises sur une période d'environ un an pour un total de 11,6 heures d'entrevue. Lors des rencontres, ils furent interviewés dans le cadre d'entretiens semi-structurés (Van der Maren, 1996) et d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994). Les verbalisations obtenues lors des différents entretiens ont été transcrites intégralement.

L'entretien semi-structuré se retrouve à mi-chemin entre une conversation libre et une liste de questions à réponses ouvertes. Il vise à « obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence » (Van der Maren, 1996, p. 312). En préparation à ces entretiens, nous avons préparé une liste de thèmes à aborder ainsi que des relances possibles⁸⁷. Les sujets pouvaient s'exprimer librement par rapport aux différents thèmes et ceux-ci étaient abordés de manière non-linéaire. Les relances n'étaient utilisées que lorsque nécessaire. À travers les entretiens semi-structurés nos objectifs étaient de recueillir les données pour connaître le contexte de chaque participant : son expérience en musique, sa formation musicale, sa formation en éducation somatique, son projet de vie et les objectifs qu'il souhaite atteindre à travers la pratique de cette approche somatique, et de répondre à certaines de nos questions de recherche, soit : *En quoi le sujet progresse-t-il à travers ses allers-retours entre l'éducation somatique et la pratique musicale ? Selon le point de vue du*

⁸⁷ Les guides d'entretien sont disponibles en annexe 2 (p. 364).

sujet, les progrès effectués à travers les allers-retours entre la pratique somatique et musicale ont-ils des impacts sur son agir musical? Lesquels ?

De plus, afin d'approfondir notre compréhension de l'influence possible de l'agir développé en éducation somatique à l'agir musical, nous avons voulu poser un regard sur la dynamique d'action de nos sujets dans diverses situations. Pour ce faire, les données recueillies en entretiens semi-structurés ont été complétées par des données issues d'entretiens d'explicitation⁸⁸. Le psychologue Pierre Vermersch a développé une « méthode de recherche propre à permettre l'accès à l'expérience subjective » (Vermersch, 1996, p. 1) qu'il désigne comme psychophénoménologique pour la distinguer des démarches phénoménologiques de tradition purement philosophiques. La psychophénoménologie, au sens de Vermersch, cherche à analyser les actions matérielles et mentales ayant cours dans une situation donnée. Le principal outil de cette méthode est la technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Selon cet auteur :

Cette technique vise à accompagner le sujet dans l'évocation d'une situation spécifiée, de manière à l'aider à verbaliser ses actions (mentales et matérielles). En particulier, l'interviewer contribue par un guidage précis à faciliter l'expression des aspects préreflexifs de cette expérience, c'est-à-dire des niveaux silencieux ou préverbal qui n'ont pas été nommés par le sujet au moment où il les vivait, ainsi que des aspects qui n'existent que dans le langage privé du sujet et qui n'ont pas reçu l'habillage du langage social (cf. Vygotski). (Vermersch 1993, p.5)

En effet, les techniques de questionnement employées par l'interviewer visent à amener l'interviewé en « évocation », ou quasi revivre, d'une situation passée. Selon Vermersch (1994), lorsque la personne est en évocation « la situation passée est plus présente pour le sujet que la situation actuelle d'interlocution » (p.57). Cette relation particulière du sujet à son expérience est susceptible de provoquer chez lui des prises

⁸⁸ Il est à noter que, en préparation à cette étape de la cueillette de données, la chercheuse principale a suivi 45 heures de formation à cette technique d'entretien.

de conscience par rapport à certains aspects de son propre agir dans la situation passée. En d'autres mots, certains éléments de son vécu, jusqu'alors de l'ordre de la conscience préréfléchie, peuvent passer à un niveau de conscience réfléchie. Ce type d'entretien favorise donc une description fine de l'action, telle que vécue par le sujet, dans un moment spécifié.

Ainsi, les données recueillies en entretien d'explicitation nous ont permis de répondre à la sous-question de recherche suivante : *Quelle est la dynamique d'action du sujet (ayant une pratique approfondie de méthodes somatiques) dans divers moments de jeu instrumental (situations d'apprentissage d'une méthode d'éducation somatique, situations de répétition instrumentale et situations de concert) et de mieux cerner l'influence des progrès effectués à travers les allers-retours entre la pratique somatique et musicale sur l'agir musical des sujets en situation de jeu.*

3.3.1 Le premier entretien

Lors de la première rencontre, nous avons réalisé un entretien semi-structuré qui visait principalement à briser la glace avec les sujets, à connaître leur parcours musical et somatique et les progrès qu'ils considéraient avoir réalisés suite à cette démarche. Lors de cet entretien, nous avons également initié les sujets à la technique d'entretien d'explicitation.

3.3.2 Le second entretien

Le but principal de la seconde rencontre était de réaliser un entretien d'explicitation sur un moment vécu lors d'une prestation importante durant laquelle les sujets auraient vécu une difficulté qu'ils auraient su surmonter efficacement. En effet, à ce moment de notre processus de recherche, nous avons comme hypothèse que l'agir développé en éducation somatique pourrait aider les sujets à surmonter certaines difficultés en situation de performance musicale (en concert ou en situation dans une situation de jeu stressante). Suite à l'analyse de cet entretien et des commentaires des

sujets à son propos, nous avons réalisé que les composantes de l'agir développées en éducation somatique qui entraient en jeu en situation de concert étaient plutôt restreintes en raison de la complexité de la situation de concert. Les situations de concert explicitées ont été conservées pour l'analyse, mais nous avons révisé le contenu du dernier entretien.

3.3.3 Le troisième entretien

Lors de la troisième et dernière rencontre, notre objectif était d'approfondir certains éléments importants qui sont ressortis lors des entretiens précédents et de réaliser deux autres entretiens d'explicitation. Lors de cette rencontre nous avons donc réalisé un entretien semi-structuré entrecoupé de moments d'entretiens d'explicitation. Le premier moment explicité fut un moment particulièrement marquant dans le cadre d'une situation d'apprentissage somatique. Lors de cette partie de l'entretien, les sujets nous ont parlé de leçons d'éducation somatique impliquant le jeu instrumental. Puis, lors du second moment d'explicitation, nous avons proposé aux sujets de parler d'un moment de jeu instrumental qui impliquait leur pratique somatique. Cette question plutôt ouverte a amené les deux sujets à nous parler de moments de répétition durant lesquels leur pratique d'éducation somatique avait contribué au progrès de leur agir musical.

La démarche d'analyse itérative que nous avons adoptée lors du processus de la cueillette de données nous a donc permis de réajuster notre objet de recherche et nos hypothèses de départ par rapport à la réalité du terrain.

3.4 Analyse des données

Tout d'abord, les données recueillies ont été analysées en deux étapes. Celles recueillies en entretien d'explicitation ont d'abord nécessité un premier niveau d'analyse puisqu'elles diffèrent de l'entretien traditionnel. Elles ont donc été traitées

à l'aide de la *Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus* proposée par Vermersch (2009). Cette méthodologie propose neuf étapes de traitement des données issues de verbalisations relatives à des vécus, énumérées dans le tableau plus bas. Ces étapes sont regroupées en trois sections : la constitution des données, l'organisation des données et l'analyse des données. Chacune des étapes implique la création d'un nouveau représentant du vécu de référence⁸⁹. Le premier représentant est l'évocation du moment spécifié, provoquée par l'entretien. Le deuxième consiste en la verbalisation de ce qui est évoqué. Le troisième représentant est la transcription écrite. Puis, chacune des opérations d'organisation et d'analyse des données sont considérées comme de nouveaux représentants du vécu. Chaque décision du chercheur est donc cruciale pour le résultat de l'ensemble de l'analyse.

⁸⁹ En psychophénoménologie, Vermersch pose une distinction entre le « référent » qui correspond au vécu de la personne et son « représentant » qu'il définit comme suit : « c'est la représentation mentale (ce n'est pas un pléonasme, dans la mesure où cela s'oppose à la notion de représentation matérielle comme l'est une carte, une photo) que je m'en forme dans l'évocation » (Vermersch, 2012, p. 368).

Tableau 3-1 Les étapes de la méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (Vermersch, 2009)

<p><u>La constitution des données</u></p> <p>1/ La constitution de la première unité sémique.</p> <p>2/ La première reprise : constitution du second représentant (RP2) par la verbalisation de ce qui est évoqué.</p> <p>3/ La seconde reprise : constitution du troisième représentant (RP3) par la transformation de la verbalisation à sa transcription écrite.</p> <p>4/ La troisième reprise : constitution du quatrième représentant (RP4) par la numérotation de la transcription écrite.</p> <p><u>L'organisation des données</u></p> <p>5/ Quatrième reprise : constitution du cinquième représentant (RP5) par la séparation des énoncés descriptifs et non descriptifs du vécu.</p> <p>6/ Cinquième reprise : constitution du sixième représentant (RP6) par la construction du déroulé temporel du vécu à partir des énoncés descriptifs.</p> <p>7/ Sixième reprise : constitution du septième représentant (RP7) par la production d'un résumé du déroulé temporel à partir de la chronologie complète produite précédemment.</p> <p><u>L'analyse des données</u></p> <p>8/ Septième reprise : constitution du huitième représentant (RP8) par la production d'une amplification interprétative libre et imaginative.</p> <p>9/ Huitième reprise : constitution des neuvièmes représentants (RP9 pluriels) par le choix d'axes d'analyses, qui vont détacher plusieurs aspects distincts à partir des mêmes matériaux de base (RP6, déroulé temporel, et RP8 idées interprétatives, questions).</p>
--

Dans le cadre de notre analyse, nous avons suivi les sept premières étapes de la *Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus* proposée par Vermersch. En effet, les deux dernières étapes proposées par Vermersch correspondent à des opérations d'analyse qualitative se retrouvant dans plusieurs méthodes d'analyse. Afin d'unifier l'analyse de l'ensemble des données, nous avons donc choisi de remplacer ces étapes par le processus d'Analyse par théorisation ancrée (Paillé 1994) retenu dans cette thèse.

Les résumés du déroulé temporel (septième représentant) de chacune des situations explicitées ont été considérés comme un premier résultat, nous permettant d'avoir une perspective unique sur la dynamique d'action des sujets ayant une expérience approfondie de méthodes d'éducation somatique dans diverses situations de jeu. Ces résumés ont donc été présentés en version intégrale dans le chapitre « Résultats »⁹⁰. Puis, les résumés du déroulé temporel ont fait objet d'une analyse plus globale au même titre que l'ensemble des données.

Comme mentionné, l'analyse de l'ensemble des données recueillies (le verbatim de l'ensemble des entretiens et les résumés du déroulé temporel) a été réalisée selon la technique d'Analyse par théorisation ancrée (Paillé 1994). Cet auteur a dégagé des étapes d'analyse précises à partir de la *Théorie ancrée* de Glaser & Strauss (2010). Il s'agit de la codification, la catégorisation (catégories conceptualisantes), la mise en relation, l'intégration, la modélisation et la théorisation. Nous présenterons ici chacune de ces étapes de manière linéaire, mais la réalité de la recherche nous a amenés à effectuer de nombreux allers-retours et itérations entre les diverses étapes présentées ici.

La *codification* est effectuée lors d'une première lecture du verbatim des entretiens. À cette étape, on identifie l'ensemble des éléments présents dans le corpus initial. À cette étape, nous avons créé différentes rubriques qui correspondaient au sujet traité dans le passage analysé (p. ex. « Enseignement musical reçu ») et des thèmes qui correspondaient à un résumé des propos tenus par le sujet dans l'extrait (p. ex. « Incapacité à recevoir de l'aide lorsqu'elle était blessée »)⁹¹. L'étape de la codification nous a suffi pour dégager certains éléments des études de cas tel que la description du parcours musical. Cependant, pour envisager le phénomène à l'étude, nous avons dû pousser plus loin notre analyse.

⁹⁰ Voir les encadrés gris dans les sections 4.1.5 et 4.2.5, intitulées « Analyse de moments de jeu instrumental ».

⁹¹ Pour un exemple de codification voir les annexes, section 1.3.1.

Dans le processus d'analyse par théorisation ancrée, c'est lors de la *catégorisation* que les aspects les plus importants du phénomène à l'étude commencent à être nommés. Paillé propose l'appellation « catégories conceptualisantes » (Paillé & Mucchielli, 2012; Paillé, 1994) car l'opération qui entre en jeu ici dépasse largement le classement d'éléments aux caractéristiques communes. Selon cet auteur, « La catégorie doit en fait hisser l'analyse au niveau de la compréhension d'un comportement, d'un phénomène, d'un évènement ou d'un élément d'un univers psychologique ou social. Il s'agit bien souvent d'un processus, d'où l'importance d'analyser le corpus sous l'angle de la question "Qu'est-ce qui se passe ici" ? » (Paillé, 1994, p.160). Un exemple de catégorie conceptualisante pourrait être « La quête de perfection de soi ». Puis, les catégories considérées comme les plus pertinentes à l'objet d'étude ont été développées⁹². Pour chacune des catégories importantes, nous avons créé une définition spécifiant à quoi la catégorie et le phénomène renvoient. Les définitions sont construites de manière semblable à une définition de dictionnaire, mais elles sont empiriquement fondées. Par exemple, la définition pour la catégorie « La quête de perfection de soi » était : « Recherche de raffinement perpétuel de ses capacités mobilisant la personne dans ses activités ». En plus de la définition, nous avons également dégagé des propriétés pour chacune des catégories retenues. Selon Paillé (1994), pour dégager des propriétés d'une catégorie on se demande « *De quoi la catégorie, le phénomène sont-ils composés? Quelles sont leurs caractéristiques?* » (p. 165). Par exemple, les propriétés pour la catégorie « La quête de perfection de soi » étaient les suivantes : Cette quête détermine le choix d'activités ou de disciplines ayant un fort potentiel pour le développement de soi ; la finalité de la pratique d'une activité va au-delà de la maîtrise de cette discipline.

⁹² Voir en annexe, section 1.3.2 pour un exemple du développement d'une catégorie conceptualisante.

Comme son nom l'indique, l'étape de *mise en relation* « consiste à se livrer systématiquement à la mise en relation des catégories, à trouver des liens qui ont habituellement déjà commencé à s'imposer d'eux-mêmes lors du travail de consolidation » (p. 167). Avant d'arriver à une schématisation qui serait conservée pour la modélisation et la théorisation finale, nous avons exploré plusieurs liens possibles entre les différentes catégories retenues. Cette démarche nous a permis de développer une vision de plus en plus claire du phénomène à l'étude.

L'*intégration* est décrite par Paillé comme un moment central où l'essentiel du propos doit être cerné. À cette étape on revient aux questions de recherche initiales et on intègre les éléments nouveaux ayant émergé de l'analyse des données. Ici, les questions de recherche sont souvent révisées et revisitées. Dans notre processus d'analyse, nous avons eu de nombreux moments d'intégration. Ceux-ci nous ont notamment mené à l'adoption d'une théorie exogène - l'énaction en éducation selon Masciotra, Roth, & Morel (2008) - qui a réorienté l'ensemble de la recherche et de l'analyse. Ce choix théorique nous a d'ailleurs amenés à adopter les catégories d'action processuelles (se disposer, se situer, se positionner, transformer) proposées par Masciotra & Medzo, 2009 et Masciotra et al. (2008) pour analyser la dynamique d'action des sujets en situation de jeu ainsi que les progrès relatés par les sujets dans les deux sphères d'activité (éducation somatique et musique).

À l'étape de la *modélisation*, on tente de « reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant un phénomène, un évènement, un système, etc. » (Paillé, 1994, p. 174). Le schéma représentant la dynamique d'interaction des prises sur soi et des stratégies à la section 5.1.1 de la discussion illustre bien cette étape de l'analyse. En effet, à cette étape, on se rapproche de plus en plus de la théorisation finale. En ce qui nous concerne, certains éléments de la modélisation ont donc été conservés dans la discussion.

Finalement, la *théorisation* est l'aboutissement de l'ensemble du processus d'analyse. Elle « consiste en une tentative de construction minutieuse et exhaustive de la « multidimensionnalité » et de la « multicausalité » du phénomène étudié » (Paillé, 1994, p. 153). En ce qui nous concerne, celle-ci s'est consolidée progressivement à travers la synthèse de l'analyse des cas et la rédaction de la discussion.

3.5 Pertinence de l'axe méthodologique choisi

La méthodologie choisie ne nous a pas permis de prendre en compte l'expérience d'un grand nombre de sujets et les données obtenues ne sont donc pas généralisables. Cependant, la documentation de l'expérience subjective de musiciens ayant une expérience approfondie de la pratique de méthodes d'éducation somatique en situation de jeu constitue un témoignage inédit dans la littérature. De plus, l'axe méthodologique choisi nous a permis d'avoir une perspective originale sur la multidimensionnalité de l'expérience de nos sujets et sur les divers éléments entrant en jeu dans leur histoire personnelle de formation.

L'entretien d'explicitation nous apparaît un outil très pertinent pour étudier l'agir de nos sujets en situation de jeu. En effet, cette technique nous donne accès à de nombreuses dimensions de l'agir, du point de vue de l'acteur, auxquelles nous n'aurions pas eu accès par la simple observation extérieure. Elle nous permet également d'aller plus en profondeur dans la description de l'action qu'un entretien semi-dirigé plus traditionnel. De plus, le fait de revenir sur des moments vécus à posteriori nous assure de ne pas perturber le cours d'action naturel de la personne, comme cela aurait pu être le cas si nous avions observé les sujets en direct ou procédé à un enregistrement vidéo.

Soulignons également que la participation à cette étude, et plus particulièrement aux entretiens d'explicitation, comporte potentiellement des avantages pour les sujets. En effet, la situation d'entretien d'explicitation est en soi une activité réflexive guidée

qui vise à aider la personne à verbaliser des aspects jusqu'alors préréfléchis de son expérience. L'entretien lui-même est donc susceptible de provoquer des prises de conscience chez les participants et, par le fait même, il contribue à l'approfondissement de la réflexion des sujets sur leur pratique somatique et musicale. Ce retour réflexif peut s'avérer bénéfique pour le développement personnel et artistique des sujets.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES CAS

4.1 Anne

Anne est flutiste professionnelle et professeure de technique Alexander depuis environ un an au moment du premier entretien. Depuis le début de sa formation professionnelle, elle se consacre principalement à la technique Alexander. Elle participe également à plusieurs concerts au sein de divers orchestres (en tant que pigiste) et ensembles de musique de chambre.

4.1.1 *Le parcours musical d'Anne*

Dans cette section, nous présenterons certains éléments marquants de la formation musicale d'Anne afin de mieux comprendre son expérience musicale, l'enseignement reçu, notamment en ce qui a trait au corps dans sa globalité et au geste musical, et les difficultés rencontrées dans son parcours.

4.1.1.1 Formation musicale

Anne a commencé l'apprentissage de la flute dans son enfance, dès le début du primaire. Après quatre ans de flute à bec, elle commence l'apprentissage de la flute traversière en 5e année. Durant ses études secondaires, elle poursuit sa formation en cours particuliers. Lors de sa formation collégiale, Anne fait un double DEC en musique et en sciences. Ensuite, elle choisit de poursuivre sa formation en musique,

dans le programme d'interprétation, à l'université. La flutiste qualifie l'enseignement qu'elle a reçu de stimulant et doux. Elle affirme avoir développé une relation de confiance avec tous ses professeurs, notamment, son premier enseignant avec qui elle a étudié pendant 10 ans. Elle rapporte que ce professeur a contribué à lui donner confiance en ses capacités en l'exposant fréquemment, mais progressivement aux situations de concerts et en lui donnant droit à l'erreur. Ensuite, même si ses professeurs suivants sont plus exigeants, elle affirme s'être toujours sentie capable de répondre à leurs demandes et avoir pris plaisir à relever les défis qui lui étaient proposés.

Anne remarque rétrospectivement que ses professeurs semblent baser leur enseignement principalement sur leur expérience à l'instrument et reproduire l'enseignement qu'ils ont eux-mêmes reçu. Dans l'enseignement de la technique ou de la position à l'instrument, elle note que ses professeurs ne font que très peu de liens avec le corps dans sa globalité. En ce qui concerne l'aspect corporel du jeu instrumental, les principaux thèmes abordés par les professeurs d'instruments d'Anne sont le soutien du son, le souffle, la position du corps et des mains par rapport à l'instrument, la position des lèvres pour la technique d'embouchure et l'attitude physique globale, dans une perspective de présentation scénique. Les principales stratégies d'enseignement du geste musical rapportées sont :

- l'utilisation d'analogies ou la suggestion d'images mentales pour favoriser l'exécution du geste - comme, par exemple, « imagine ta colonne d'air comme un saucisson et que ta langue est le couteau qui vient trancher » (A.ESD1:22) ;
- l'utilisation de directives ayant pour objectif d'optimiser la position du corps dans le but de favoriser le souffle et le soutien - telles que « tiens-toi droite » ou « arrête de bloquer les genoux », « reste sur tes deux pieds » ou « bouge moins » (A.ESD1:22) ;

- et l'auto-observation - l'incitation à s'observer dans un miroir pour prendre conscience de la position des lèvres, par exemple.

Hormis l'utilisation d'illustrations pour expliquer l'anatomie et le fonctionnement du diaphragme, le sujet ne mentionne pas l'utilisation de références anatomiques et physiologiques dans l'enseignement reçu. De plus, la posture est enseignée en tant qu'attitude physique permettant de bien paraître sur scène : « [...] quand j'avais des préparations de concert [...] [mon professeur de flute me disait] : « Pense-toi soliste! » [...]. Il m'encourageait à avoir une position un peu plus droite [...] comme en dehors là, finalement » (A.ESD1:22).

Pour Anne, l'apprentissage musical s'est donc principalement effectué par imitation et par résonance kinesthésique :

Eux vont faire des choses, vont te jouer quelque chose et tu essaies de reproduire. Puis, lorsqu'ils te disent que ça fonctionne, [que tu as réussi], tu essaies de te rappeler comment tu as fait. Puis il y a beaucoup, beaucoup, de *cues* [d'indications générales]. Ils disent : *Essaie d'ouvrir* [...]. Il y a des fois où ça marche, il y a des fois où ça ne marche pas. Mais ce n'est pas vraiment accompagné, c'est vraiment juste une expérience physique et kinesthésique [plutôt] qu'une explication x. (A.ESD1:30)

En général, Anne considère les stratégies d'enseignement mentionnées efficaces, notamment pour l'enseignement de la technique de souffle :

[...] je pense que c'est surtout de même que ça s'enseigne. [...] [Si j'avais à l'enseigner] je m'y prendrais probablement comme eux l'ont fait. Beaucoup par images, parce qu'on ne peut pas vraiment tout contrôler. C'est très global et très indirect. [...] Il y a bien des [détails anatomiques] qui ne sont pas nécessairement utiles pour être capable de jouer. (A.ESD1:32)

Elle mentionne tout de même que si elle devait enseigner, elle préconiserait une approche impliquant des directives s'adressant à des fonctions corporelles plus globales.

En général, Anne semble donc conserver une vision très positive de la formation musicale qu'elle a reçue. Cependant, il apparaît que, dans sa formation musicale, toute référence à l'aspect corporel du soma est mise au service de la technique instrumentale. Il est envisageable que cette centration sur la performance entraîne une instrumentalisation du corps : il est perçu comme l'outil permettant de produire la musique plutôt que comme partie prenante de l'activité musicale de manière holistique (Woodard, 2009). D'ailleurs, mises à part quelques directives générales, peu de stratégies sont mises en œuvre pour l'optimisation de la dynamique corporelle globale. On remarque également que l'accent est mis sur l'imitation d'un modèle extérieur et l'induction de qualités de gestes à partir d'images et de métaphores plutôt que sur le développement d'une perception plus différenciée du corps ou d'une acuité kinesthésique plus grande. Bien que ces stratégies d'enseignement soient très valables aux yeux d'Anne et selon la littérature⁹³, il est possible que leur limite, notamment en ce qui a trait au développement d'un ressenti plus juste de l'ensemble du corps par l'apprenant, ait contribué au développement des difficultés rencontrées par Anne dans son parcours.

4.1.1.2 Difficultés rencontrées

Troubles musculosquelettiques

Au cours de sa formation collégiale, peu après l'acquisition d'une nouvelle flute, Anne développe une première tendinite au poignet gauche. La douleur se calme après une semaine, suite à une immobilisation du poignet. Puis, les épisodes de tendinite se répètent à quelques mois d'intervalle et deviennent de plus en plus fréquents jusqu'à ce que la blessure devienne chronique. En plus de la tendinite au poignet gauche, elle en développe au coude, à l'épaule et au bras droit. À certains moments, les blessures sont non seulement assez sévères pour nuire au jeu instrumental, mais aussi aux

⁹³ Cette question a été discutée au premier chapitre, section 1.1.2.

activités quotidiennes d'Anne. Cette expérience de blessure aura plusieurs impacts dans sa vie. Tout d'abord, confrontée à ces limitations physiques, elle doute de sa capacité de mener à bien une carrière de concertiste. De plus, durant ses études, sa condition entraîne des baisses de motivation, une diminution du temps de pratique instrumentale et une légère baisse dans ses résultats académiques.

Lorsque les blessures surviennent, Anne en parle ouvertement et va immédiatement chercher le soutien de ses proches et de son professeur d'instrument. Ce dernier ne sait trop comment intervenir : « Même mon professeur à l'université, j'avais mal partout, puis j'avais des tendinites partout, puis, bien [il me disait] ta position, à la flute, est correcte. Donc, il ne savait pas. Il n'était pas capable de m'aider » (A.ESD1:22). Ce professeur lui conseille donc de consulter en physiothérapie, ce qu'elle fait. Après un semestre de traitements, voyant peu de résultats, elle combine la physiothérapie à la technique Alexander. Puis, elle abandonne la physiothérapie pour un traitement en ostéopathie, toujours combiné à la technique Alexander.

Suite à ces interventions, Anne réussit à contrôler ses tendinites et à terminer son baccalauréat. Elle attribue cette réussite à une combinaison de facteurs. Tout d'abord, son traitement en ostéopathie entraîne une grande diminution de la douleur. Sur le plan ergonomique, elle ajoute un bouchon sur la clé de sol sur sa flute et n'hésite pas à ajuster les chaises à une hauteur optimale pour elle. Elle développe aussi des techniques de travail instrumental hors instrument, telles que la pratique mentale, l'analyse, l'écoute et le solfège de ses pièces. De plus, comme nous le verrons de manière détaillée plus loin, elle intègre plusieurs notions de technique Alexander à ses répétitions et à sa préparation pour les performances.

Finalement, l'arrêt du jeu après les études contribuera à la résorption presque complète du problème. Au moment des entrevues, Anne est presque complètement rétablie, mais la pratique de certaines activités provoque un retour de la douleur ou une fatigue musculaire intense. Elle est donc toujours consciente du risque de se

blessé à nouveau : « Il faut que je reste attentive, je suis sûre que si je ne faisais pas attention, je retomberais dedans » (A.ESD1:72).

Anxiété de performance

Bien qu'elle soit parfois aux prises avec des symptômes physiques dérangeants liés à l'anxiété de performance, tels que des tremblements aux jambes ou une sudation excessive aux mains ou au niveau de l'embouchure, en général, Anne considère avoir « un bon trac » (A.ESD1:46). À l'exception d'une période de surmenage, durant sa formation collégiale, où elle accumulait de nombreux stress autant dans sa vie personnelle que dans sa vie académique, le sujet ne considère pas que l'anxiété de performance ait pu nuire de manière importante à son développement musical. Pour elle, composer avec l'anxiété de performance fait partie du métier de musicien et cela ne lui demande pas un travail excessif. Elle considère même qu'un léger stress peut contribuer à ses performances. Pour Anne, ce sont donc les troubles musculosquelettiques en lien avec sa pratique instrumentale qui ont constitué la difficulté majeure dans son cheminement musical. Nous verrons, dans la prochaine section, que cette difficulté fut le déclencheur de son projet d'intégrer l'éducation somatique à sa vie.

4.1.2 Le projet d'Anne

Pour comprendre l'influence de la pratique de la technique Alexander sur l'agir musical d'Anne, il nous apparaît essentiel de bien cerner la nature de son projet dans l'apprentissage de ces approches.

4.1.2.1 La technique Alexander pour préserver sa capacité à jouer de la flûte et comprendre la source de ses blessures

À la fin de sa formation collégiale en musique et sciences, Anne fait le choix de laisser tomber les sciences pour entreprendre ses études de baccalauréat en musique

en interprétation. En se consacrant totalement à la musique, elle espère donc développer le plus possible son agir musical dans l'espoir de faire carrière comme interprète. Cependant, son projet de vie est rapidement perturbé par l'apparition de troubles musculosquelettiques. Elle se retrouve alors face à un ultimatum : « Je devais trouver une solution, sinon, j'allais devoir arrêter [la musique]. Je n'aurais pas pu juste [continuer et] me démolir les bras. Ce n'était pas viable » (A.ESD3:212). Au départ, le projet d'Anne en intégrant la technique Alexander est donc de « trouver une solution [qui lui] permette de continuer à jouer » (A.ESD3:214).

En effet, après avoir suivi plusieurs traitements en physiothérapie, elle constate que cette approche n'est pas suffisante en soi pour régler ses problèmes :

Au cégep, j'avais reçu des traitements de physiothérapie. Ça n'avait pas vraiment donné de résultat. Puis, à l'université, j'en faisais aussi, mais ça ne réglait pas le problème. [Le physiothérapeute] essayait autant que possible de m'aider, mais j'étais à la recherche de quelque chose de plus. Je savais que [ces traitements ne suffisaient pas] parce que, après un an de physiothérapie, j'étais encore blessée et il y avait plus ou moins [...] d'évolution. (A.ESD3:212)

Après en avoir entendu parler par son entourage, Anne lit deux livres sur la technique Alexander et est interpellée par l'approche : « Je cherchais des solutions au problème. J'ai lu sur la technique et sa philosophie : le fait que c'est plus un travail à long terme et que [pour guérir] il faut que je change ce que je fais qui n'est pas correct » (A.ESD3:212).

Au départ, Anne entrevoit donc la technique Alexander comme un complément à ses traitements en physiothérapie et en ostéopathie :

J'avais aussi une méthode de traitement. Je savais que la technique Alexander n'allait pas me guérir, mais qu'elle me permettrait de m'attaquer à la source : pourquoi je me blesse? Bon, je fais des choses quand je joue, que mon corps n'est pas capable de supporter. J'ai une fragilité, de toute évidence, je suis trop tendue, ou je tends à des endroits nuisibles et, donc, je me blesse. Donc, la technique Alexander c'était vraiment pour s'attaquer à cela. (A.ESD3:212)

Dès le départ, sa pratique de la technique Alexander est donc étroitement liée à sa pratique musicale et aux problèmes physiologiques qu'elle vit dans celle-ci.

4.1.2.2 Évolution du projet vers le développement plus global de l'agir musical

Anne remarque que, durant son baccalauréat, son énergie était totalement investie dans la prévention des troubles physiologiques liés au jeu instrumental. Cependant, après avoir réussi à contrôler ses blessures et avoir terminé son baccalauréat, son projet s'est élargi vers une quête plus large du développement de son agir musical : elle a pu se consacrer à l'optimisation et au raffinement de sa technique instrumentale et de ses performances musicales à travers la technique Alexander. En effet, après avoir terminé ses études en musique, la technique Alexander devient le cœur de sa vie lorsqu'elle choisit d'entreprendre la formation professionnelle. Riche de son expérience, elle souhaite la partager avec d'autres musiciens : « [La technique Alexander] m'a aidé et je veux pouvoir aider les autres [...] Je crois en cette philosophie-là, à ce que ça peut donner. Je vais pouvoir aider les musiciens qui ont des difficultés. Je sais que je ne suis pas toute seule » (A.ESD3:220). Puis, suite à sa formation professionnelle en technique Alexander, Anne considère avoir trouvé un bon équilibre entre la musique et la technique Alexander. En effet, ses deux passions se complètent : « L'un m'aide à faire l'autre » (A.ESD3:220). En effet, la pratique de la technique Alexander lui permet de maintenir la forme et de continuer de jouer et de s'améliorer à l'instrument. De plus, son expérience de musicienne lui permet de bien comprendre les problématiques de ses clients musiciens en technique Alexander.

4.1.3 *L'expérience d'Anne en technique Alexander*

Dans cette section, l'expérience d'Anne en technique Alexander sera présentée. En effet, bien que cette approche ait été présentée précédemment, l'enseignement de celle-ci est susceptible de varier en fonction du formateur et des besoins de l'apprenant. Durant la période du baccalauréat, Anne prend une leçon par semaine

avec son professeur Maurice⁹⁴. Puis, lors de la formation professionnelle en éducation somatique, elle baigne dans la technique Alexander 15 heures par semaine. Nous présenterons ici certains éléments marquants des deux situations d'apprentissage de la technique Alexander vécues par Anne, soit, l'apprentissage de la technique Alexander durant son baccalauréat et durant sa formation professionnelle en éducation somatique. Cependant, la première situation (avec Maurice durant le baccalauréat) a été plus approfondie, car, selon Anne, l'enseignement reçu à cette époque était plus ciblé par rapport à ses besoins et sa pratique musicale. En ce qui a trait à la formation reçue avec Maurice, nous nous attarderons au déroulement type d'une leçon et aux stratégies d'enseignement particulières à ce professeur.

4.1.3.1 La technique Alexander avec Maurice

Le déroulement d'une leçon avec Maurice

Le contenu des leçons pourvues par Maurice est assez traditionnel : les principales situations d'apprentissage privilégiées sont le « tour sur table »⁹⁵, le *Monkey*⁹⁶ et le « lever de chaise ». Cependant, il adapte le déroulement du cours aux particularités d'Anne. Dans la majorité des séances avec Maurice, le cours de Anne commence par un « tour sur table » d'approximativement 20 minutes : « je faisais toujours un tour sur table d'abord parce que j'étais pas mal en douleur. J'avais une tendinite quand même assez sévère puis c'était hyper rare que je ne fasse pas de table en premier » (A.EE3.1:56). Puis, le reste du cours est consacré à l'accompagnement par le toucher et le guidage dans les quatre processus du contrôle conscient (la vigilance au vécu somatique, l'inhibition, la projection des directions et le consentement). Dans le cas

⁹⁴ Les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

⁹⁵ Tel que mentionné précédemment, lors du « tour sur table », l'élève est étendu sur une table passivement (il ne bouge pas mais reste vigilant à son soma) alors que l'enseignant effectue diverses manipulations.

⁹⁶ Tel que mentionné précédemment, lors du *Monkey*, l'élève est guidé vers une position accroupie avec les bras relâchés rappelant celle d'un singe.

d'Anne, la suite de la leçon se déroule « soit à la flute, soit sur tabouret » (A.ESD3:156), c'est-à-dire, autour des levers de chaises.

Les stratégies d'enseignement particulières à Maurice

Durant ses études universitaires, Anne voit Maurice régulièrement dans le cadre de leçons individuelles.

La prise en compte de l'apprenant et de son projet personnel

Maurice tient compte du projet d'Anne qui cherche à préserver sa capacité à jouer de la flute et comprendre la source de ses blessures. Il suit donc le cheminement musical d'Anne et l'aide à faire des liens entre les événements ayant cours dans sa vie et son état de santé :

Il savait quand j'avais un examen [d'instrument] qui s'en venait [...]. Il me posait des questions, [...] il me demandait comment mes bras allaient, [...] puis on comparait. [...] Les semaines où je disais : *Cette semaine, c'est vraiment difficile et j'ai vraiment mal*, il m'aidait à réfléchir : *Pourquoi? Qu'est-il arrivé, que se passe-t-il cette semaine, as-tu un concert?* Si j'avais eu un concert d'orchestre ou de musique contemporaine, si j'avais eu des *rushs* [ou surcharges] de pratique [...]. Un peu pour faire le lien : *OK, là, tu as vraiment mal. Puis, qu'est-ce qui fait qu'aujourd'hui tu as vraiment mal? Qu'est-ce qui fait que ça va bien?* C'est un peu avoir des réflexions sur le parcours. (A.ESD3:230)

Accompagnement de l'apprenant dans un processus réflexif

Anne remarque que, plutôt que de focaliser sur la douleur et la blessure à traiter dans une optique de résolution de problème à court terme, Maurice focalise sa démarche sur la recherche des causes des malaises d'Anne sur un plan plus large et l'accompagne dans l'amorcer une démarche réflexive sur sa pratique musicale et toutes ses composantes. Comme le souligne Anne : « on va réfléchir ensemble pour [comprendre] le processus : comment j'arrive à être dans l'état où je suis [...]. On suit l'évolution ensemble, puis on voit où ça nous mène » (A.ESD3:232). En effet, Anne souligne que, tout au long des séances, le professeur discute de divers sujets :

Il peut me poser des questions. Des fois, on peut jaser de la semaine, comment ça a été. Puis, des fois, c'est vraiment Alexander, on parlait d'un concept [...], ou on va parler de comment on pratique, ou il va répéter des directions. Il alterne entre un discours x selon la semaine et les directions. (A.EE3.1:156)

On voit donc, que Maurice consacre du temps à l'explication de conceptions théoriques en cours de séance et qu'il combine des directives spécifiques à la technique Alexander avec des discussions plus générales.

Amorce de la leçon : optimisation de la dynamique somatique au neutre

Selon Anne, le « tour sur table », effectué en amorce de la séance, permet à Maurice d'évaluer son état somatique du moment et d'optimiser celui-ci avant d'aller travailler dans le champ gravitationnel. Pour ce faire, alors qu'Anne est étendue sur la table, le professeur effectue des manipulations et des mouvements très doux avec diverses parties du corps en portant une attention particulière aux zones du corps plus sensibles chez Anne : « Il travaillait beaucoup au niveau des bras, de la tête, évidemment, du dos et un peu les jambes, mais pas tant que ça » (A.EE3.1:146). En effet, Anne remarque que le professeur met l'accent sur le travail au niveau de ses épaules et de ses bras : « Puisque j'avais mal aux bras [il portait] beaucoup plus d'attention aux bras. Puis on va comparer de semaine en semaine : *Comment ça va cette semaine? As-tu mal sur une échelle de 1 à 10?* » (A.EE3.1:156). Lorsqu'il travaille les bras, il les allonge jusqu'au au-dessus de sa tête et les bouge dans différentes directions. Son but est d'évaluer l'état de tension de Anne en observant ses réactions : « [...] il s'assure que je laisse aller, que je ne sois pas en train de tenir, de faire les mouvements avec lui et tout ça. [Le but] c'est vraiment que je lui laisse faire les mouvements avec mon bras [sans intervenir] » (A.EE3.1:156). Tout au long du tour sur table, il s'informe constamment du degré de douleur ressentie par Anne.

Encourager l'apprenant à observer ses tendances d'action dans le mouvement

C'est lors des levers de chaise que Maurice accompagne plus directement Anne dans l'inhibition, le non-faire. Alors qu'il l'accompagne par le toucher, il l'incite à être

vigilante à son soma pour déceler ses tendances d'action : « Lorsque je suis assise, là, il va dire : *Je veux que tu te lèves*, mais il ne faut pas que je me lève ((rire)). Il faut que [j'observe] mes réactions » (A.ESD3:156). Pour ce faire, il guide son attention vers divers aspects de son expérience : « Est-ce que je me donne un petit *kick* [ou impulsion]? Est-ce que je raidis les muscles de mes jambes? Est-ce que j'avance ma tête vers l'avant? Qu'est-ce que je suis en train de faire? » (A.ESD3:160). Ici, Anne apprend à reconnaître comment elle prépare, anticipe et initie l'action de se lever et à discerner les extras qui perturbent son action. Ce travail s'adresse donc particulièrement à sa dimension positionnelle.

L'induction des directions par le toucher et les directives verbales

Puis, Maurice accompagne Anne dans l'optimisation de sa dynamique positionnelle. Pour induire les directions favorisant le contrôle primaire, Maurice utilise l'accompagnement par le toucher et par le discours :

Et, lui, il est là et il m'attend. Il a les mains à ma tête et il attend de sentir la direction vers le haut. Je suis quelqu'un qui tire beaucoup vers le bas. Donc, il attend que j'arrête de tirer vers le bas pour que je puisse [...] faire le mouvement avec le plus grand taux d'aisance [...] possible. Souvent, au départ ma réaction c'est de donner un petit *kick* [impulsion] au moment de me lever. À ce moment-là, il va m'arrêter, il va me dire non, ne le fais pas. Pense vers le haut. Puis, on va redire les directions. Puis, finalement, éventuellement, il me prend et il me lève sans que j'aie vraiment voulu me lever. Sans que j'aie vraiment participé volontairement à l'action. Quoique mes muscles agissent, ils font la *job*, mais ils la font juste au bon niveau de tension. (A.ESD3:160)

Dans le cas de Maurice, le guidage par le toucher est très subtil. Anne remarque que, lorsqu'il travaille la tête lors du tour sur table, Maurice ne tire pas la tête vers le haut de manière directive : « [...] il a une intention, qui est ressentie assez facilement, de donner de la place à la tête, au cou puis aux vertèbres dans le dos. Pour donner le *up* » (A.EE3.1:156). Ce faisant, il parle à Anne pour lui « donner les directions » (A.EE3.1:148) ou « des directives mentales » (A.EE3.1:152) telles que : « mon cou se détend, ma tête se dégage » (A.EE3.1:150).

La complexification progressive des situations d'apprentissage

Maurice privilégie des situations d'apprentissage variées qui se complexifient progressivement. Après l'exploration plus traditionnelle du tour sur table, du *Monkey* et du lever de chaise, Maurice accompagne Anne dans l'intégration de la technique à de multiples aspects de la situation musicale, qui est le cœur de son projet. Quelques exemples seront donnés dans la section suivante.

L'intégration de l'instrument

Pour initier l'intégration de l'instrument à la leçon, Maurice n'invite pas Anne à jouer immédiatement : « Parfois, finalement, on a sorti la flute et on n'y a pas touché. Ce n'est pas parce que je prends la flute que je vais nécessairement souffler dedans. Parfois, on travaille plutôt tout ce qui se passe autour du jeu » (A.ESD3:164). En effet, avant d'intégrer le jeu instrumental à la leçon, Maurice accompagne Anne dans l'intégration des notions de la technique Alexander à plusieurs gestes qu'elle effectue quotidiennement en préparation au jeu :

Lorsqu'on travaille à la flute, on a fait une partie de mes leçons sur le *squat*⁹⁷ et le *Monkey*. Souvent, [...] il fallait que je me penche pour aller chercher ma flute sur le plancher et il remarquait que je n'étais pas capable de faire un *squat* sans lever les talons. Donc, ça arrivait qu'on fasse du *squat* en passant via le *Monkey*. À ce moment-là, il me dirige, il me guide, il m'aide à relâcher pour être capable de me rendre au sol sans tomber. On essaie de gagner du terrain semaine après semaine. (A.ESD3:162)

Ainsi, le geste de saisir la flute devient un prétexte pour travailler des coordinations plus globales et des notions de la technique. Puis, les mêmes notions sont répétées et complexifiées lors de l'exécution de tâches plus complexes. Par exemple : « Quand j'assemble ma flute, sa table est un peu plus basse. Donc, il va me dire : *Pourquoi tu*

⁹⁷ L'expression anglaise *squat* réfère au passage de la position debout à la position accroupie.

*ne viens pas [assembler la flute] en faisant un « lunge »*⁹⁸. Le *lunge* c'est comme une moitié de *Monkey* mais avec juste une jambe » (A.ESD3:166).

Puis, lorsqu'il propose à Anne de jouer, il la laisse choisir ce qu'elle joue. Anne joue souvent des gammes ou des traits d'orchestre qu'elle connaît par cœur. Ce faisant, Maurice l'observe et lui propose différentes activités : « Selon ce qu'il a vu, il va me faire travailler ceci ou cela. On va discuter, il va m'apporter un article [...] ou [...] en chemin, on va s'arrêter [pour intégrer] les directions, l'inhibition ou le non-faire » (A.ESD3:166-168-170).

4.1.3.2 La technique Alexander en formation professionnelle

La formation professionnelle d'Anne en technique Alexander est principalement pourvue par Diane qui reçoit le petit groupe (variant de deux à six personnes) plusieurs matins par semaine. Cette enseignante fait aussi régulièrement appel à des enseignants invités.

Déroulement des leçons et stratégies d'enseignement privilégiées

Lors de l'entretien, Anne approfondit moins sur son expérience de formation professionnelle puisqu'elle considère que le contenu de cette formation était évidemment plus axé sur l'enseignement de la technique plutôt que sur les problématiques et les champs d'intérêts personnels de chacun.

L'objectif global de la formation [...] c'est d'être capable d'intégrer les principes, d'être capable de parler de la technique comme il le faut, d'apprendre le toucher, comment aider les gens avec le toucher. Tu apprends à sentir... c'est global. [...] L'objectif c'est qu'à la fin, je sois suffisamment à l'aise puis que les professeurs de technique Alexander considèrent que j'ai les qualités requises pour pouvoir enseigner à quelqu'un pour pouvoir bien représenter la technique. (A.ESD3:224-226)

⁹⁸ Le *lunge* désigne habituellement un exercice d'entraînement physique appelé « fente » en français. Il s'agit d'avancer une jambe vers l'avant pour se rapprocher du sol en fléchissant les genoux en conservant la verticalité du haut du corps.

Pour ce faire, la plupart des situations pédagogiques étaient construites autour des levers de chaise. Elle se souvient cependant avoir travaillé à l'occasion avec la flute, puisque les participants « étaient fortement encouragés à appliquer la technique à un champ particulier » (A.ESD3:178). De plus, certains échanges avec une collègue musicienne furent très enrichissants pour elle.

4.1.4 *Les progrès d'Anne en technique Alexander*

Dans cette section, nous présenterons les principaux progrès qu'Anne considère avoir effectués à travers la pratique de la technique Alexander. Cinq catégories conceptualisantes, qui décrivent bien les principaux progrès d'Anne en technique Alexander, ont été retenues pour l'analyse des données. Ces catégories, qui guideront ensuite l'analyse des situations de jeu instrumental sont : la *prise de conscience de ses tendances d'action*, le *développement de prises sur soi (prise corporelles et dispositionnelles)*, le *développement de repères corporels et dispositionnels* et les *stratégies pour énoncer les prises*.

4.1.4.1 La prise de conscience de ses tendances d'action

Anne souligne que sa démarche en technique Alexander lui a permis de remarquer certaines tendances d'action qu'elle répète dans différentes situations : « Tu finis pas découvrir tes habitudes, bon, tout dépendant de ce que tu fais et quand. Par exemple, quand je joue de la flute, je barre des hanches. Je sais ça, donc, je veux essayer de contourner le *pattern* » (A.ESD3:472). Elle remarque notamment la force de ses habitudes liées au jeu de la flute au niveau positionnel et dispositionnel :

Je me rappelle avoir travaillé avec un bout de bois, [lors d'une séance de formation en technique Alexander] parce je n'avais pas ma flute. J'ai remarqué que, devant le bout de bois, je ressentais les mêmes tensions que devant mon instrument. Donc, [mon travail], c'était d'apprendre juste à arrêter d'être énervée par le simple fait qu'il y avait un bout de bois devant moi et qu'on me disait : *Voici ta flute*. (A.ESD3:178)

De plus, Anne souligne que le fait de mieux connaître ses tendances d'action augmente son pouvoir de les transformer : « Il faut que tu saches ce que tu fais. Tant que tu ne connais pas ce qui se passe, bien tu ne pourras pas le régler. Alexander m'a aidée à plus savoir ce qui se passe, être beaucoup plus consciente » (A.ESD1.138). Elle remarque que, bien que la conscience de ses tendances d'action non fonctionnelles ne soit pas suffisante pour les éliminer, le fait d'en être consciente lui permet une plus grande liberté de choix :

Je suis beaucoup plus alerte, je remarque plus mes habitudes. Puis, après ça, bien, je choisis ce que je veux faire. Je n'essaie pas nécessairement tout le temps de les changer [...], mais, après ça, si j'ai mal, bien, je sais ce que j'ai fait et c'est à moi de faire des choix pour ne pas que ça arrive. (A.ESD1:122)

Il apparaît donc que la pratique de l'éducation somatique permet à Anne de mieux se situer par rapport à ses propres façons d'agir, de les transformer et, ainsi, d'augmenter son pouvoir d'agir.

4.1.4.2 Le développement de prises sur soi

En situation d'apprentissage somatique, Anne développe diverses prises sur son organisation somatique globale. Comme nous l'avons vu, selon la perspective de l'énaction (Masciotra, 2008), l'organisation somatique globale (PAS) est composée de trois dimensions indivisibles : le gestuel, le positionnel et le dispositionnel. Les prises sur soi développées en éducation somatique semblent permettre l'optimisation organisationnelle et fonctionnelle de cet ensemble. Nous avons regroupé ces prises en deux catégories, les prises corporelles et les prises dispositionnelles.

Les prises corporelles

Les prises corporelles sont des coordinations fonctionnelles locales qui optimisent la dynamique somatique globale. Comme nous l'avons vu dans la section « L'expérience d'Anne en technique Alexander », à travers la pratique d'éducation somatique, Anne est guidée vers une organisation somatique plus optimale. Le

guidage du professeur, par la voix et par le toucher, à travers différentes explorations de mouvement l'amène à accéder à différentes zones de son corps, c'est-à-dire qu'elle différencie l'activité de certaines parties d'elle-même qui ne faisaient pas partie de son champ de conscience du moment. Lorsqu'elle accède à une zone corporelle, Anne prend d'abord conscience de l'activité de celle-ci. Par exemple, elle observe ce qui se passe dans son cou au moment de se lever. Puis, accompagnée par l'enseignant, elle arrive à modifier l'activité de cette zone corporelle, à la mettre en action et la coordonner avec plus de souplesse. Par exemple, elle arrive à détendre son cou au moment de se lever. La plasticité de cette zone corporelle locale influence alors sur l'ensemble de la dynamique corporelle. La détente du cou devient ainsi une prise corporelle : une porte d'entrée pour l'optimisation de la dynamique somatique globale.

Anne donne ici l'exemple de l'accès à différentes prises corporelles suite à un repos actif⁹⁹ en préparation au jeu : « Quand je me relève, je me sens vers le haut. Je me sens bien ancrée, on dirait que la colonne est bien empilée, les vertèbres sont les unes par-dessus les autres et sans trop d'effort, tout tient » (A.ESD3:455). Après quelques minutes de repos actif, Anne accède à différentes prises corporelles (direction vers le haut, ancrage au sol, alignement économique de la colonne) qui entraînent chez elle une dynamique positionnelle économique (elle ressent peu d'effort dans la posture debout). De plus, Anne soutient que cette organisation corporelle se répercute aussi au niveau dispositionnel : « Ça va se répercuter sur une neutralité un peu de l'état mental aussi » (A.ESD3:457). Il appert donc que l'optimisation de l'organisation corporelle globale ait un impact sur la dynamique dispositionnelle d'Anne.

⁹⁹ Le repos actif est une activité parente au tour sur table qui se réalise sans l'accompagnement du praticien. Étendue sur le dos, la personne place ses pieds au sol et ses genoux fléchis, pour favoriser la détente du bas du dos. Les mains reposent sur le bas du ventre, coudes au sol. La tête peut être surélevée de quelques centimètres (appuyée sur un livre par exemple) afin de favoriser une position neutre du cou (respectant la courbure naturelle). Puis, dans cette position, la personne procède à un balayage sensoriel et projette les *directions*.

Les prises dispositionnelles

Les prises dispositionnelles sont des attitudes fonctionnelles qui optimisent la dynamique somatique globale. À travers la pratique de l'éducation somatique Anne accède à des états somatiques optimaux comme, par exemple, sur le plan dispositionnel, un état de calme, une disponibilité mentale ou une présence à soi qui contribuent positivement au pouvoir et à la liberté d'action. Lorsqu'un état dispositionnel est énéacté et qu'il contribue positivement au pouvoir et à la liberté d'action de la personne en situation, il devient une prise dispositionnelle.

La vigilance au vécu somatique, présentée auparavant, est un bon exemple de prise dispositionnelle. Anne remarque que le contexte et les activités de l'éducation somatique lui permettent d'atteindre un état tonique et une disponibilité mentale favorisant cette attitude fonctionnelle : « J'ai une plus grande capacité d'observation. Puis, il y a aussi le fait de partir d'un endroit qui est beaucoup plus neutre, après ça, quand tu tends, tu t'en rends plus compte » (A.ESD1.138). Pour Anne, la vigilance au vécu somatique lui permet de développer une plus grande acuité à ses sensations au moment présent : « Je suis plus présente [...] à mon corps. Je vois plus ce qui s'y passe. Je me vois plus me tendre. C'est comme si le sens kinesthésique, qui était plus ou moins absent, bien, [maintenant], il est plus frais, il est plus *on top of mind* » (A.ESD3:198-200). Cette sensibilité décuplée lui permet de mieux se situer par rapport à son soma et, donc, de mieux intervenir sur les tensions qui s'installent en cours d'action.

Nous présenterons plusieurs autres exemples de prises dispositionnelles dans la prochaine section (« Analyse de moments de jeu instrumental »).

4.1.4.3 Les repères corporels et dispositionnels

Nous avons choisi l'appellation *prise sur soi* pour désigner les coordinations physiques fonctionnelles et les attitudes fonctionnelles qui, lorsqu'énéactées,

transforment la dynamique somatique du sujet et, par le fait même, la situation. La notion de prise est donc nécessairement située : elle doit être comprise *en action* ici et maintenant. Revenons ici à l'analogie de l'alpiniste. Dans la situation d'alpinisme, la prise émerge de la *transaction*¹⁰⁰ de l'alpiniste avec la paroi. Lorsque l'alpiniste retourne au même mur, il s'agit d'une nouvelle situation d'alpinisme et des prises semblables ou différentes émergeront de cette situation. En effet, même si l'alpiniste a accédé à certaines prises auparavant et qu'il les recherche, celles-ci devront être réenactées. Les prises sur soi émergent, elles aussi, en action. En accord avec notre cadre théorique, on peut donc supposer que lorsque la personne énonce une prise corporelle (p. ex. : elle sent une tension dans son bras et elle peut le détendre) ou dispositionnelle (p. ex. : elle se sent anxieuse et adopte une attitude de lâcher-prise par rapport au résultat de ses actions) elle possède une conscience en acte (préréfléchie) de cette prise en cours d'action.¹⁰¹

Cependant, à la lecture des données recueillies, on remarque qu'Anne formule de nombreuses réflexions sur les prises qu'elle énonce. La citation suivante illustre ce phénomène :

Si je suis encore capable de bouger les bras et le coude entre la flute et l'épaule, c'est parce que je ne suis pas hyper tendue parce que mes muscles ne sont pas super crispés, sont disponibles pour être capables de bouger. Je vais sentir aussi le lien entre mes bras et mes omoplates. Mais, ça, c'est une sensation qui [...] a été apprivoisée et apprise. C'est des repères. (A.EE3.2a:316)

Ici, Anne recherche l'accès à des prises corporelles (libérer ses bras et les soutenir à partir du dos permet un meilleur soutien de l'instrument). Pour ce faire, elle affirme

¹⁰⁰ Comme mentionné, pour Masciotra et al. (2008), « le terme *transaction* exprime la nature mutuellement constitutive de la relation, c'est-à-dire, une action qui survient dans des moments mutuellement constitutifs plutôt que reposer sur des entités séparées (*interaction*) » (p. 29).

¹⁰¹ Comme mentionné à la section 2.1.6 du chapitre 2 « Cadre de référence théorique », pour Vermersch (2012), lors de la réalisation d'une action la personne appréhende le monde dans un mode de conscience préréfléchie, c'est-à-dire que son vécu du moment ne s'accompagne pas d'une saisie intentionnelle réflexive puisqu'elle est complètement impliquée et absorbée dans la réalisation de l'action en cours (saisie intentionnelle non réfléchie).

se baser sur des **repères** qui seraient liés à des sensations particulières et semblables ressenties lors d'énactions préalables de ces prises corporelles (le soutien du dos et la liberté des bras). En nous basant sur notre cadre théorique, nous suggérons que, alors que les prises corporelles émergent en action et sont de l'ordre du préréfléchi, l'émergence de « repères corporels » ou de « repères dispositionnels » serait le produit de l'activité réflexive (conscience réfléchie) et correspondrait au réfléchissement de l'expérience passée de coordinations et d'attitudes fonctionnelles. De plus, on voit qu'Anne prend aussi les prises sur soi comme objet de réflexion. Dans cet extrait « Si je suis encore capable de bouger les bras et le coude entre la flute et l'épaule, c'est parce que je ne suis pas hyper tendue parce que mes muscles ne sont pas super crispés, sont disponibles pour être capable de bouger », on peut constater qu'elle a réfléchi sur l'impact de l'énaction des prises corporelles sur sa dynamique somatique globale. Nous en concluons donc que les repères (corporels et dispositionnels) émergent de l'expérience d'une prise sur soi qui a été l'objet d'un réfléchissement et d'une réflexion.¹⁰² De plus, en situation d'apprentissage de la technique Alexander, nous avons vu que certaines notions théoriques d'anatomie fonctionnelle, présentées par les formateurs, viennent enrichir la réflexion des sujets sur les prises. Les repères sont donc une combinaison des souvenirs de sensations particulières (le réfléchissement des sensations vécues) alliés à une réflexion (réalisée par le sujet seul ou avec l'enseignant) sur la prise, par exemple, sur l'efficacité de l'organisation globale entraînée par la prise. Les directions préconisées en technique Alexander (*Permettre... au cou d'être libre; à la tête d'être vers l'avant et vers le haut; l'ouverture des omoplates, de la cage thoracique et du bassin; à la musculature de la colonne de s'allonger vers le haut... pour permettre aux membres de se diriger*

¹⁰² Comme mentionné à la section 2.1.6 du chapitre 2 « Cadre de référence théorique », pour Vermersch (2012), « l'activité réflexive », se décompose en deux activités distinctes : le réfléchissement et la réflexion. Le réfléchissement, propre à l'activité réfléchissante, désigne « l'activité qui génère la conscience réfléchie et donc un « se représenter » quelque chose de déjà vécu » (p. 144), alors que la « réflexion » qualifie « l'activité qui porte sur ce qui est représenté et donc qui est déjà réflexivement conscient » (p. 144).

vers l'extérieur) peuvent être considérées comme des repères : ce sont diverses coordinations fonctionnelles qui sont recherchées pour optimiser la dynamique somatique. Lorsque la personne arrive à énoncer les directions (p. ex. elle libère (ou détend) réellement son cou) par diverses stratégies (inhiber sa façon habituelle de faire, projeter ou imaginer les directions, adopter la position du *Monkey*, etc.), celles-ci deviennent des prises sur soi.

4.1.4.4 Les stratégies somatiques

Cependant, un repère ne fait rien en lui-même : il est comme la protubérance d'une paroi pour l'alpiniste. Afin d'y accéder ou de le mettre en action pour que celui-ci devienne une prise réelle sur soi, Anne emploie diverses stratégies. Dans l'exemple qui suit, afin de vérifier l'engagement de son centre (c.-à-d. de la musculature de la région abdominale), Anne cherche à retrouver les sensations et les processus expérimentés lors de leçons individuelles ou en formation :

Tu reconnais les sensations de fois en fois. Tu te dis les directions puis tu te rappelles le processus : ce que tu fais d'habitude [...] avec ton prof ou ce qu'on fait en *training* [...]. Donc, ton corps devrait réagir de la même façon, puis tu devrais aboutir au même résultat. (A.EE3.2a:308)

En effet, pour mettre en action les repères en situation de jeu musical, nous verrons qu'Anne reprend et adapte des activités expérimentées dans ses leçons de technique Alexander (repos actif, *Monkey*, inhibition, discours mental, projection des directions, etc.).

4.1.5 Analyse de moments de jeu instrumental

Cette section présente les reconstitutions de quatre moments de jeu instrumental effectuées à partir des données recueillies en entretien d'explicitation¹⁰³. La première situation explicitée est une leçon de technique Alexander impliquant le jeu de la flute.

¹⁰³ Les reconstitutions issues des données d'explicitation sont présentées dans les encadrés gris.

Les deux suivantes sont des situations de répétition (la prise de conscience d'une tension à l'épaule et le constat d'une habitude de placement non fonctionnelle au niveau de la hanche). Le dernier moment explicité est une situation de prestation musicale. L'analyse de ces moments de jeu nous permettra principalement de répondre à la sous-question de recherche suivante : *Quelle est la dynamique d'action du sujet (ayant une pratique approfondie de méthodes somatiques) dans divers moments de jeu instrumental ?* D'un point de vue plus global, cette analyse nous permettra de mieux cerner les impacts possibles des progrès réalisés en éducation somatique sur l'agir musical. Pour chacun des moments explicités, nous présenterons une analyse globale de la situation (les conditions internes et externes contribuant à son émergence) et une analyse de la dynamique d'action d'Anne dans cette situation. Dans cette seconde phase de l'analyse, nous verrons comment certaines *composantes de l'agir*¹⁰⁴ développées par Anne en technique Alexander (notamment, les stratégies somatiques et les prises sur soi) lui permettent d'optimiser sa dynamique somatique et, ainsi, de transformer la situation de jeu musical.

4.1.5.1 Une situation d'apprentissage en technique Alexander impliquant l'instrument

Contexte de la situation de référence

Le sujet nous parle d'un moment vécu durant un cours de technique Alexander. Au moment de ce cours, elle prend des cours de technique Alexander chaque semaine depuis un an et demi. Durant ce cours, Anne est guidée par son professeur dans un processus d'inhibition en jouant de la flute. Elle choisit de jouer un trait d'orchestre

¹⁰⁴ L'expression « composantes de l'agir développées en éducation somatique » réfère à certains progrès réalisés par les sujets à travers la pratique de méthodes d'éducation somatique qui entrent en action dans les situations explicitées (les prises sur soi, les repères et les stratégies somatiques). Notons cependant qu'une composante existe du point de vue analytique, mais pas du point de vue de l'action ou du jeu musical durant lequel le musicien est centré sur la performance et non sur ce qui performe (connaissances, attitudes, gestes, etc.).

qu'elle travaille alors intensément et qu'elle considère comme difficile : le thème de l'oiseau tiré de Pierre et le loup de Sergei Prokofiev. Cet exercice lui permet de jouer ce passage avec beaucoup d'aisance.

Reconstitution de l'action

Comme la majorité des séances, le cours d'Anne commence par un « tour sur table » d'approximativement 20 minutes. Puis, cette fois-là, après le tour de table, ils commencent à travailler avec la flute. Anne sort sa flute, mais, avant de jouer, ils travaillent le support des bras :

Il m'a aidée à aller chercher mes directions puis à relâcher sur table donc quand je me relève je suis beaucoup plus vers le haut puis posée dans mes pieds. Puis, étant donné que, moi, j'ai un problème avec les bras, on travaille beaucoup avec les bras quand on sort la flute donc pour dégager les omoplates puis le système de soutien des bras. Le support des bras [...] avec le dos. (A.EE3.1:58)

Pour ce faire, Anne soulève ses bras dans les airs et les redescend doucement avec de légers mouvements des doigts évoquant « de la petite neige ou de la petite pluie » (A.EE3.1:56) et porte attention au support des bras : « j'essaie de sentir que mes bras viennent s'appuyer au niveau de la ceinture scapulaire, au niveau des épaules dans le dos » (A.EE3.1:58). Selon Anne, cet exercice permet au professeur de s'assurer que les bras sont libres et bien soutenus : « Si tout va bien, il est capable de bouger mes coudes avec aisance. Si je suis bien lourde ou si je suis très, très crampée des épaules, il ne pourra pas bouger mes bras » (A.EE3.1:60). Avant de commencer à travailler avec la flute, le professeur s'assure donc que le support des bras adéquat. Cette fois-là, le support est bon : « Ça va bien sinon je ne joue pas de flute » (A.EE3.1:62).

Ensuite, Anne prend sa flute et son professeur lui propose de choisir un passage qu'elle trouve difficile. Anne choisit un trait d'orchestre tiré de Pierre et le loup de Prokofiev qu'elle prépare pour son examen d'instrument à



Figure 4-1 Extrait de Pierre et le loup de Prokofiev en question dans cette reconstitution (http://www.free-scores.com/partitions_telecharger.php?partition=60365)

l'université. Cet extrait est difficile pour elle, car il est rapide et répétitif. Il est constitué d'une alternance entre deux motifs presque identiques à l'exception d'une note, puis ce motif est suivi d'une montée en arpège. Bien qu'elle connaisse très bien ce passage, lorsqu'elle le joue Anne a tendance à se tromper dans les notes ou à avoir quelques accrochages : « [Quand je pratique] j'essaie d'augmenter la vitesse tranquillement, mais malgré tout, de façon générale, je m'enfarge¹⁰⁵. Donc, je décide que je vais faire ces deux mesures-là qui [sont difficiles pour moi] » (A.EE3.1:64).

Dans le cadre de ce cours, Anne souligne que le but premier du choix de ce passage est de travailler l'inhibition. Selon elle, le concept d'inhibition en technique Alexander implique d'arrêter toute préparation corporelle non essentielle à l'action :

J'aurais pu juste ne pas jouer, puis faire autre chose. Donc, je suis juste là, puis j'ai ma flute dans les mains [...] puis ce n'est pas parce que j'ai une flute dans les mains puis que j'ai décidé que j'allais jouer Pierre et le Loup que je dois me précontracter. Il faut que je continue de respirer, puis, un jour, je vais me mettre à souffler. La seule différence [entre avant et pendant le jeu] est que je ne suis pas en train de souffler dans l'instrument et que mes doigts ne bougent pas.

¹⁰⁵ Selon le dictionnaire de français Larousse « s'enfarger » est une expression québécoise signifiant « se prendre les pieds dans quelque chose » ou « s'empêtrer dans des difficultés ». (Consulté en ligne le 9 avril 2015 http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/s_enfarger/29446)

(A.EE3.1:112)

Afin d'inhiber les extras anticipatoires, alors qu'elle est en position de jeu et s'apprête à jouer l'extrait en question, le professeur de Anne lui dit de ne pas jouer : « Il est devant moi puis il me dit : *Ne joue pas. Ne joue pas. Tu ne joues pas.* » (A.EE3.1:64). Puis, il lui propose de jouer lorsqu'elle se sent prête, c'est-à-dire lorsqu'elle croit avoir réussi à inhiber les mouvements anticipatoires parasites à l'action. De son côté, Anne « [...] essaie de ne pas [s]e préparer » (A.EE3.1:64). Pour ce faire, elle écoute les indications de son professeur. De plus, en même temps elle s'observe :

C'est [...] une attention, une observation, où tu es presque extérieure à toi-même. [...] D'une certaine façon, tu veux comme que ta conscience soit spectatrice de ton propre corps. Alors tu observes pour t'assurer que tu ne fais pas autre chose. Je m'observe pour m'assurer que mon cou ne se tend pas, que je ne suis pas en train de me rétrécir, que je ne suis pas en train d'alourdir mes bras. (A.EE3.1:100)

En s'observant ainsi, elle remarque ses habitudes d'anticipation de l'action (extras anticipatoires) : « [...] Je sens le [mécanisme] action-réaction. En même temps, je sais que je m'en vais jouer ça [...], puis je sens où mon corps a le gout d'aller parce que c'est là qu'il va d'habitude » (A.EE3.1:74). En effet, suite au tour sur table, Anne sent que sa dynamique corporelle est différente par rapport à d'habitude. Cependant, en s'observant attentivement elle remarque sa tendance à se contracter :

C'est une tension de plus. C'est vraiment de se replacer où [mon corps] se sent placé d'habitude. Parce que, là, je suis comme ailleurs, je suis dans la nouvelle [organisation], je suis dans une [organisation] que j'essaie d'appriivoiser. J'ai plus d'espace, donc, mon corps a comme le goût de se tendre, de se rétrécir puis de se remettre dans son moule. (A.EE3.1:76)

Puis, lorsqu'elle observe ses réflexes, elle s'arrête : « J'essaie de m'arrêter parce que le réflexe c'est : *Ha! je m'en vais jouer ça!* Puis, c'est de partir tout le *set-up* de mécanismes que j'utilise d'habitude pour jouer de la flute... qui se bâtit. » (A.EE3.1:72) Lorsqu'elle s'arrête, elle refuse d'entrer dans ses habitudes : « Je dis non à aller là. Parce que je sais que ce n'est pas utile. Puis, là, j'essaie d'essayer

autrement » (A.EE3.1:78). Pour ne pas retomber dans ses habitudes, Anne focalise son attention sur les qualités de sa nouvelle organisation : « Bien, j'essaie de rester avec cette idée-là de.... largeur, de rester ouverte, de rester avec l'ouverture que j'ai, que je sens, même si cela implique que mes bras sont comme un peu plus loin de mon corps, parce que je ne suis pas aussi serrée sur moi-même » (A.EE3.1:80). Pour rester ouverte Anne pense à la direction de largeur et refuse sa coordination habituelle : « Je suis capable de sentir le moule d'où je suis d'habitude, puis... il y a comme une volonté d'y retourner. Je dis non à ça » (A.EE3.1:82).

Dans ce processus d'inhibition/non-faire, la stratégie d'Anne est de se dégager de ce qu'elle va faire et de refuser de se préparer :

Il faut que je reste continuellement sur le... le non, le non, puis de ne pas le faire [...]. Il ne faut pas que j'essaie de faire ce que je veux faire, il faut que je laisse mon corps le faire. Donc, au moment où je décide de jouer il ne faut pas que j'interfère ... moi, avec ce que mon corps va faire. Donc, vraiment, l'attention est là-dessus pour être capable d'y arriver. Parce que si je focalise sur autre chose, j'essaie de contrôler les choses... et là, je le perds. (A.EE3.1:84)

Dans ce processus, Anne se donne le droit à l'erreur, elle lâche prise par rapport au résultat et se dispose à expérimenter une nouvelle manière de faire. De plus, Anne tente de rester présente à elle-même et à son instrument, sans se laisser absorber par celui-ci ou par la tâche à effectuer :

Ma flute est ici, moi je suis là. Il ne faut pas que je joue, je ne me prépare pas. Peu importe ce qui va arriver, ce n'est pas grave, je donne une chance, je laisse aller. [...] Vraiment, je focalise mon attention là-dessus parce que si je ne focalise pas là-dessus, je vais focaliser sur ce qui s'en vient. Puis je vais retourner. Je vais refaire ce que je fais d'habitude, je vais le faire de la même façon puis je vais m'enfarger de la même façon. Là, je peux me planter, mais ce n'est pas grave si je me plante. Donc, au mieux, j'aurai juste essayé autre chose. Si ça ne marche pas, bon on essaiera une autre chose après. (A.EE3.1:94)

En expérimentant l'inhibition, Anne fait également le choix de s'appuyer sur le travail technique qu'elle a effectué auparavant dans ce passage :

J'essaie vraiment de... tu sais, je n'ai pas besoin de contrôler ce que mon corps

va faire. Je sais ce que je vais jouer, je l'ai pratiqué lentement, je l'ai pratiqué vite, je l'ai pratiqué en me mêlant, des fois je l'ai, des fois je ne l'ai pas. Donc, il faut juste que moi je débarque puis que je laisse les réflexes embarquer. Que je laisse le champ libre aux réflexes [...]. (A.EE3.1:94)

Ce travail amène le sujet dans un état de conscience particulier :

Il se crée une certaine distance entre [...] le corps puis vraiment ta conscience consciente. Ta conscience elle est comme « *non, regarde, [...] je veux que le corps fasse sa job... moi, je reste ici* ». Puis, en même temps, la conscience a comme le rôle de s'assurer que le corps suive ce message-là. (A.EE3.1:104)

Puis, lorsqu'elle considère être disposée, Anne joue son trait d'orchestre : « Puis, finalement, quand je suis suffisamment « pas prête », je l'essaie. Quand [...] je ne suis pas en train de me cramper, puis de me préparer puis de stresser sur ce qui s'en vient, quand j'ai un peu lâché prise sur ce que je vais jouer, là je le fais » (A.EE3.1:66).

Elle arrive à jouer le passage avec facilité :

Je fais juste le jouer puis [...] cette fois-là, ça marche. Je peux jouer tout mon [passage], je n'ai pas de difficulté, je ne m'enfarge pas, les doigts suivent et quand même rapidement. Là c'est comme : HEIN WOW! Je suis capable, ça a marché. C'est comme un peu une surprise que ça ait marché alors que tu n'as rien fait avant. (A.EE3.1:64)

En effet, elle a le sentiment de jouer le passage avec fluidité, une bonne coordination, sans accrochage et avec un tempo stable. Le sujet qualifie ce moment de « moment de grâce où, magiquement, ça marche » (A.EE3.1:116). Elle ressent de la fierté et de l'émerveillement, car elle a l'impression qu'elle n'a rien eu à faire « que ça s'est fait tout seul » (A.EE3.1:116). Paradoxalement, ce lâcher-prise du contrôle volontaire lui donne l'impression d'une grande maîtrise du jeu :

Quand ça marche bien, là, c'est vraiment, tu as vraiment l'impression d'avoir un peu une... une scission, en même temps. Tout est dans ta tête, et tu es toute dans toi, tu es aussi là, mais vraiment, au point de vue des réflexes, c'est comme si tu donnes le go à ton propre corps de prendre le relai sans que tu aies besoin de faire la chose. Ce n'est plus moi qui joue. Moi, je sais ce que je veux jouer, je sais ce que je m'en vais faire, je sais [...] ce que ça doit donner, ce que je veux que ça

donne, puis à quelle vitesse je veux jouer. Mais ce n'est pas moi qui vais le contrôler. (A.EE3.1:106)

Cette attitude donne à Anne l'impression d'être présente à la musique plutôt qu'à la technique :

Au moment où ça marche, que finalement, je joue, mais quand tu joues et que tu as accepté de laisser aller, bien justement tu laisses aller. Donc, [...] vraiment, pendant que je joue je suis présente à la phrase musicale. Je suis présente à ce que j'essaie [...] à ce que j'essaie de faire, [...] à la ligne [...]. Je sais où je suis, puis je suis la ligne musicale et l'idée musicale de ce que je suis en train de jouer et avec le rythme. C'est vraiment la musique, ce n'est plus au corps. Je me suis préparée, j'y suis allée, puis là go. Une fois que le go est donné une fois que tu pars, bien tu pars, tu laisses faire le reste puis tu... tu y vas. Mais, tu sais, on parle de 4 mesures [...]! (A.EE3.1:126-128-130)

Analyse globale de la situation

Dans cette situation, Anne est guidée par son professeur de technique Alexander dans le développement et l'intégration de l'éducation somatique à l'agir musical. Ce genre de situation fait le pont entre sa pratique somatique et sa pratique artistique. En ce qui a trait aux conditions environnementales, Anne se trouve dans un contexte sécurisant pour elle, puisque cette leçon se déroule avec un professeur qui l'accompagne depuis longtemps. En ce qui a trait aux conditions personnelles contribuant à l'émergence de cette situation, celle-ci n'aurait évidemment pas été la même sans l'expérience approfondie qu'avait Anne de la technique Alexander. En effet, lors de cette leçon, on voit qu'Anne possède déjà des repères corporels et dispositionnels qui contribuent à l'évolution de la situation. Son expérience musicale d'instrumentiste entre évidemment aussi en compte dans cette situation. Bien que le passage choisi soit particulièrement difficile pour elle, le fait qu'elle le connaisse très bien lui donne une certaine liberté pour être disponible aux consignes de la professeure et à l'intégration de celles-ci.

La dynamique d'action d'Anne dans cette situation

Nous analyserons maintenant l'évolution de la dynamique d'action d'Anne dans cette situation. Globalement, il semble que le déroulement de la leçon et les actions effectuées lors de celle-ci entraînent une modification de l'état somatique d'Anne (sur les plans dispositionnel, positionnel et gestuel) et l'amènent à vivre un moment de fluidité (Csikszentmihalyi, 1990) dans son jeu. Nous tenterons ici d'explicitier comment les diverses étapes de cette situation y contribuent. Nous mettrons aussi de l'avant les stratégies, les repères et les prises sur soi mises en action et en développement dans cette situation.

L'amorce de la séance : optimisation de la dynamique somatique

En raison de l'historique de blessure d'Anne, lié à son état tonique souvent trop élevé, Maurice commence la leçon par un tour sur table. Les processus qui entrent en jeu lors du tour sur table ont été décrits lors de la présentation de l'expérience d'Anne en technique Alexander avec Maurice. Globalement, ce travail, effectué avec vigilance, permet à Anne de relâcher les tensions musculaires accumulées et de reprendre contact avec certains repères somatiques, notamment, les directions favorisant le contrôle primaire¹⁰⁶. Anne mentionne que, lorsqu'elle revient debout, elle ressent une dynamique somatique plus optimale, notamment caractérisée par l'accès à deux prises corporelles importantes pour elle : l'ancrage au sol et l'allongement (la direction vers le haut). Puis, avant qu'Anne prenne son instrument, Maurice l'accompagne dans l'éveil d'une coordination fonctionnelle importante : le support des bras avec le dos. Pour reprendre contact avec cette prise, Anne utilise deux stratégies. Premièrement, afin de stimuler l'ancrage de la ceinture scapulaire, elle soulève les bras plus haut que lorsqu'elle joue de la flute. Ce mouvement entraîne la mobilisation de la musculature de la ceinture scapulaire. Puis, en redescendant les bras, elle cherche à conserver cette activité musculaire en recherchant une sensation d'appui au niveau de la ceinture

¹⁰⁶ Tel que mentionné à la section 2.3.1 du chapitre 2 « Cadre de référence théorique » le *contrôle primaire* est une relation dynamique entre le cou et le dos, induite par un placement de la tête vers l'avant et vers le haut, qui, selon Alexander, constituerait le réflexe de redressement postural de base par rapport à la gravité.

scapulaire. Deuxièmement, on peut aussi supposer que le mouvement des doigts, évoquant une pluie légère, permet d'induire chez Anne l'idée d'une légèreté en distal (imagerie mentale). Puis, une sensation d'aisance dans le mouvement des bras confirme à Anne la qualité de l'ancrage et du support en proximal.

Les processus du contrôle conscient pour faciliter le jeu d'un passage difficile

Lors de jeu à la flute, Anne semble incapable de se situer par rapport à la cause de ses difficultés dans le passage à exécuter. En effet, bien qu'elle l'ait travaillé en profondeur, elle remarque de fréquents accrochages lors du jeu de ce passage sans pouvoir mettre le doigt sur la cause de ceux-ci. On peut donc dire qu'elle est dans une impasse : certaines difficultés nuisent à son évolution dans la maîtrise de ce passage particulier. Son professeur la guide dans les processus du contrôle conscient afin de l'aider à se situer par rapport aux causes de ses difficultés et à surmonter ce blocage.

Dans le langage d'Anne, les quatre processus du contrôle conscient tels que nommés par Zahn (2005) - la vigilance, l'inhibition, le non-faire et le consentement - ne sont pas clairement distingués. D'ailleurs, pour Anne, « l'inhibition et le non-faire, c'est la même chose » (A.ESD3:168-170). Bien qu'ils n'apparaissent pas de manière chronologique, on peut par contre retrouver les traces des quatre processus dans son discours. Ceux-ci semblent permettre à Anne d'accéder à différentes prises dispositionnelles ou attitudes fonctionnelles qui lui permettent de modifier son état somatique de manière à jouer avec plus d'aisance.

Dans cette situation, l'amorce du processus du contrôle conscient se fait par l'*inhibition* : avant de jouer le passage, Anne prend une pause d'action et cherche à rester en prise avec le *non-faire* (disponibilité). Pour favoriser sa disponibilité (prise dispositionnelle), plutôt que de penser au passage à exécuter, elle dirige son attention sur plusieurs aspects. En position de jeu, elle écoute les suggestions de Maurice qui lui dit : « Ne joue pas ». Elle cherche à se défaire de l'intention de jouer, ou dans les mots d'Alexander « du désir de gagner la fin », qui entraîne chez elle une préparation

à l'action et perturbe son organisation somatique. Ce faisant, elle se rend disponible pour être vigilante à son soma. Anne décrit la *vigilance* comme « une attention, une observation, où tu es presque extérieure à toi-même. [...] D'une certaine façon, tu veux que ta conscience soit spectatrice de ton propre corps » (A.EE3.1:100). Cette description semble correspondre à une attitude de présence attentive : elle s'observe, mais avec détachement, sans vouloir influencer sur ce qui se passe. La vigilance spectatrice, exacerbée par l'inhibition, semble permettre ici une certaine mise à distance de son vécu de l'activité qui lui permet de se situer face aux aspects jusqu'alors non différenciés de son expérience. En effet, bien que le processus de préparation, en amorce de la séance, lui ait permis d'optimiser sa dynamique somatique, lorsqu'elle s'apprête à jouer, Anne ressent dans son corps des tensions anticipatoires. La pause d'action, rendue possible par l'inhibition, permet à Anne d'accéder à ces tensions : elles émergent dans son expérience consciente. Puisque, à travers sa pratique d'éducation somatique, elle a développé une bonne connaissance en action de ses tendances d'action, elle reconnaît là un ensemble d'habitudes non fonctionnelles liées au jeu de la flute. Elle identifie ces tensions comme la source de ses difficultés d'exécution et exploite à nouveau le processus *inhibition – non-faire*. Elle inhibe sa manière habituelle de faire en mobilisant un discours mental : « je dis non à aller là » (A.EE3.1:78), et se concentre sur ses *directions* qui prennent la forme de repères corporels fonctionnels : rester ouverte, dégager les bras de son corps, garder le cou libre, maintenir l'allongement de la colonne. Par la vigilance et l'accès aux prises corporelles, elle optimise sa dynamique somatique.

Puis, avant de jouer, Anne recherche un certain détachement ou un lâcher-prise par rapport à l'action à exécuter : elle parle de « laisser [s]on corps faire » (A.EE3.1:84) sans interférer en se détachant de toute intention de contrôler l'action à exécuter. Elle se détache du résultat musical pour se consacrer davantage au résultat fonctionnel pour lui-même d'abord : « Peu importe ce qui va arriver, ce n'est pas grave, je donne une chance, je laisse aller » (A.EE3.1:94) et se laisse le droit d'essayer une nouvelle

manière de faire. Elle choisit de faire confiance au travail technique qu'elle a effectué auparavant. Elle parle d'un état dispositionnel particulier : « Il se crée une certaine distance entre [...] le corps puis vraiment ta conscience consciente. Ta conscience elle est comme : *Non, regarde, [...] je veux que le corps fasse sa job... moi, je reste ici* » (A.EE3.1:104). En entrevue, en réfléchissant à cette situation, elle cible bien l'intention de contrôle comme un extra qui perturbe son geste musical :

C'est vraiment que, moi, je m'enlève du chemin. Quand moi je contrôle puis que j'essaie de contrôler tout le mouvement de mes doigts, tout le synchronisme, je ne peux pas être aussi bonne que les réflexes qui sont déjà ancrés. Si je prends le temps de tout contrôler, je perds du temps. [...] Puis, les notes, je les sais tellement parce que ça fait tellement de fois que je le pratique, que je ne peux pas penser à chacune des notes. Éventuellement, ce n'est plus un motif, tu sais, la ligne c'est ça. Donc juste le fait de savoir ça : le corps peut réagir plus vite que si moi je veux le contrôler. Donc, il ne faut pas que je sois... en train d'essayer d'interférer. (A.EE3.1:108)

Puis, lorsqu'elle se sent disposée (dans une dynamique somatique optimale impliquant le lâcher-prise sur l'action à exécuter), elle *donne consentement*. Ce qui consiste, dans les mots d'Anne à : « donner le *go* à ton propre corps de prendre le relais sans que tu aies besoin de faire la chose. Ce n'est plus moi qui joue » (A.EE3.1:106). Ici, dans son discours, Anne oppose la « conscience consciente », qu'elle désigne aussi par le « moi » contrôlant, au corps et aux réflexes acquis par la répétition. Le vocabulaire qu'elle adopte est coloré d'une vision dualiste du corps et de l'esprit dans laquelle elle a évolué. À travers sa pratique de la technique Alexander, elle semble être en transition vers une vision du corps comme soma, mais ce changement de paradigme ne transparait pas encore toujours dans son discours. Ici, Anne semble vouloir se défaire d'un double contrôle : lorsqu'elle « se met dans le chemin », en plus d'exécuter le geste musical (premier niveau de contrôle de l'action), elle réfléchit sur son action (deuxième niveau de contrôle de l'action). Cette activité réflexive en cours d'action perturbe la fluidité de son geste musical. Elle cherche donc à se défaire de la dimension réflexive dans l'action (conscience réfléchissante) et à se consacrer entièrement à l'action dans l'ici et maintenant

(conscience agissante). Plutôt que de penser à la fois (1) à ce qu'elle veut faire avec ses doigts et (2) le faire, elle pense *avec* ses doigts. Elle souligne que penser et agir en acte, avec ses doigts, sa bouche, etc. est plus efficace que de vouloir contrôler avec sa tête. En effet, ce faisant, elle est centrée non pas *sur* ce qu'elle fait mais *à travers* ce qu'elle fait (Masciotra et al., 2008, p. 116). Le repère dispositionnel qui émerge ici pourrait être désigné comme un « engagement total dans l'action ».

Lorsqu'elle joue le passage avec cet engagement total dans l'action, elle constate une grande fluidité technique et elle se sent complètement disponible à la musique :

Donc, [...] vraiment, pendant que je joue je suis présente à la phrase musicale. Je suis présente à ce que j'essaie [...] à ce que j'essaie de faire, [...] à la ligne [...]. Je sais où je suis, puis je suis la ligne musicale puis l'idée musicale de ce que je suis en train de jouer et avec le rythme. C'est vraiment la musique, ce n'est plus le corps. (A.EE3.1:126-128-130)

Le processus du contrôle conscient semble donc amener Anne à évoluer vers un moment de fluidité dans le jeu de ce bref passage. Pendant quelques secondes, elle devient un MAS tout musique.

Dans le prochain tableau, nous proposons une synthèse des principaux éléments de notre analyse. La première colonne présente les stratégies choisies par Anne ou son professeur pour lui permettre d'énacter les prises sur soi (corporelles et dispositionnelles) dans cette situation. Puis, dans la seconde colonne, les prises sont décrites. La troisième colonne présente les impacts de ces prises sur l'agir musical d'Anne dans cette situation. Ces impacts sont reliés à la dimension du MAS à laquelle ils appartiennent principalement, soit le dispositionnel, le positionnel ou le gestuel et aux fonctions de l'agir y étant associées (se disposer, se situer, se positionner et transformer). Comme mentionné, dans la perspective de l'énaction, toute action implique l'ensemble du MAS et a donc un impact sur toutes ses dimensions. La liste des impacts ciblés ici n'est donc pas exhaustive mais reflète les principaux éléments ayant ressorti de notre analyse de la situation en question ici.

Tableau 4-1 Les composantes de l'agir en action et leurs impacts sur l'agir musical dans la situation d'apprentissage somatique vécue par Anne

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>
Tour sur table guidé par le professeur	Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Abaissement du tonus global, allongement de la colonne, ancrage au sol	Acuité somatique (sensations kinesthésiques, émotions, pensées, etc.)	Prise de conscience de son état tonique du moment	Optimisation de l'état tonique global, relation dynamique avec le sol favorisant l'allongement
Soulever les bras et les redescendre en bougeant légèrement les doigts. Rechercher une sensation d'appui au niveau de la ceinture scapulaire.	Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Support des bras avec le dos	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état tonique de la ceinture scapulaire	Optimisation de l'état tonique de la ceinture scapulaire, liberté des membres supérieurs
				Diminution des TMNF ¹⁰⁷ , meilleure tenue de l'instrument, souffle plus contrôlable, etc. Meilleur support en proximal des bras et plus grande liberté en distal (bras, main) favorisant la fluidité du jeu

¹⁰⁷ Tensions musculaires non fonctionnelles

Prendre une pause (<i>inhibition</i>) avant de jouer. Écouter les suggestions du professeur (ne joue pas, <i>non-faire</i>)	Prises dispositionnelles : Disponibilité, vigilance au vécu somatique, présence attentive	Détachement de l'intention forte de jouer	Prise de conscience des tensions anticipatoires (tendances d'action)	Désamorcer la préparation à l'action	Émergence de la source d'une difficulté technique : les TMNF anticipatoires et l'attitude mentale de contrôle
Discours mental auto-suggestif du <i>non-faire</i> (« je dis non à aller là », à tomber dans mon habitude)	Prises dispositionnelles : Disponibilité (non-faire), vigilance au vécu somatique	Ouverture au nouveau		Inhibition des extras anticipatoires habituels	Désamorçage des TMNF anticipatoires qui briment l'exécution du passage musical
<i>Projection des directions</i> (imaginer les repères corporels)	Prises corporelles : Dégagement des bras, cou libre, allongement de la colonne.	Canalisation de l'intention		Maintien d'une dynamique corporelle optimisée	Optimisation globale de l'organisation somatique favorisant l'exécution musicale
Laisser le corps faire, <i>donner consentement</i>	Prises dispositionnelles : Lâcher-prise, engagement total dans l'action (<i>nouvelles prises</i>)	Détachement de l'intention de contrôle, détachement par rapport au résultat de ses actions, pense avec ses doigts			Fluidité de l'exécution musicale, impression de présence à la musique, impression que la musique passe à travers le corps

Tour sur table guidé par le professeur	<p>Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique</p> <p>Prises corporelles : Abaissement du tonus global, allongement de la colonne, ancrage au sol</p>	Acuité somatique (sensations kinesthésiques, émotions, pensées, etc.)	Prise de conscience de son état tonique du moment	Optimisation de l'état tonique global, relation dynamique avec le sol favorisant l'allongement	Diminution des TMNF ¹⁰⁸ , meilleure tenue de l'instrument, souffle plus contrôlable, etc.
---	---	---	---	--	--

¹⁰⁸ Tensions musculaires non fonctionnelles

4.1.5.2 Deux situations de répétition

Situation de répétition A : La prise de conscience d'une tension à l'épaule

Contexte de la situation de référence

La situation décrite se déroule dans un moment de répétition en solo. Puisqu'elle partage son temps entre sa carrière de professeure de technique Alexander et sa carrière de musicienne, Anne ne pratique pas toujours très régulièrement son instrument. À cette période, elle commence à répéter une heure par jour en prévision d'un concert prévu le mois suivant. Elle doit donc reprendre progressivement le travail à la flute : « [...] j'essaie de faire attention. Surtout quand je recommence comme ça, je me fatigue plus facilement. Mes muscles sont moins entraînés, donc, je vais ressentir la fatigue plus facilement » (A.EE3.2a:266). Durant cette répétition, elle prend conscience de sa tendance à tendre son cou durant le jeu. Elle identifie cette tension comme une habitude inconsciente nuisant à sa dynamique somatique à la flute et tente de l'inhiber.

Reconstitution de l'action

Préparation au jeu

Au début de la répétition, Anne prend quelques minutes pour s'observer et tenter d'optimiser sa dynamique somatique tout en s'installant et en s'échauffant. Elle entame ce processus avant même de commencer à jouer : « Pour jouer de la flute, je suis mieux d'être dans... la meilleure position mécaniquement avantageuse, je suis mieux d'aller vers ça : c'est un endroit qui est plus ouvert [...] » (A.EE3.2a:270). Alors que sa flute est déposée sur le divan du salon, elle prend la position du *Monkey* pour l'assembler :

Pour atteindre le divan, au lieu de faire cela tout croche, tu sais, je [le fais dans la position du] *Monkey*. Puis, [...] avec la gravité et le poids des bras, les omoplates vont s'élargir sur la cage thoracique, ils vont venir chercher de la largeur.

[J'assemble] ma flute, puis j'essaie de ne pas travailler trop fort des bras [...].
(A.EE3.2a:270)

Alors qu'elle est dans la position du *Monkey*, Anne essaie de se dégager de tout effort superflu :

[...] la flute est là et je n'ai pas besoin de la lever puis de contracter mes biceps, je peux juste laisser mes bras à la hauteur de l'étui de flute. Alors que je suis en *Monkey*, [...] j'ai deux morceaux à mettre. Donc, je prends le premier puis pendant que je fixe le premier bien je reste là et mes bras sont en bas. [Je me dis] : *OK, laisse les bras pendre et tu peux quand même faire des mouvements de bras pendant que tu es avec tes mains, pendant que tes bras pendent*. Puis, je ne me contracte pas sur la flute. Je fais juste l'avoir [...] dans mes mains suffisamment pour être capable de mettre les deux morceaux ensemble [...].
(A.EE3.2a:272)

Ensuite, Anne prend son embouchure, se relève et se recule du divan pour s'installer devant son lutrin.

Échauffement à l'instrument

Elle commence alors à s'échauffer en faisant des sons filés et des gammes. Ce faisant, elle « prend le temps de [s]'arrêter. De travailler [...] la flute et le corps » (A.EE3.2a:266). En faisant des sons filés, elle essaie de s'ancrer dans ses pieds en y portant attention :

Je pense à mes pieds. [...] C'est rendu plutôt simple. C'est juste de me rappeler : *Hé! Il y a un plancher... il est là*. [...] Juste savoir que : *Ok, je suis à terre*. Juste de penser à cela, c'est suffisant. (A.EE3.2a:276-278)

De plus, puisque Anne reprend le jeu après une pause de pratique, elle remarque qu'elle se fatigue facilement. Son but est donc de s'échauffer progressivement et de gérer cette fatigue. Pour se faire, elle alterne fréquemment entre sa position de jeu et la position du *Monkey* :

Je vais me promener beaucoup entre les deux pour essayer de m'échauffer, mais tranquillement. Dépendant des notes, parfois je vais avoir [...] mal aux lèvres. Donc, là, j'arrête entre les deux notes, j'arrête souvent, puis je me promène entre... bien, j'arrête. [...] Je cherche une position où je me sens soutenue, où je

me sens [...] bien. (A.EE3.2a:284)

Cette alternance entre ces deux positions permet à Anne d'optimiser sa dynamique corporelle : « Je vais en *Monkey* pour essayer d'engager mes bras avec le poids de la flute, le poids de la gravité, puis, après ça, je remonte mes bras, mais je veux garder le même engagement du dos. La même ouverture du dos » (A.EE3.2a:278). De plus, cette stratégie lui sert également à mieux gérer le travail musculaire nécessaire au soutien de l'instrument :

Donc, [je vais dans le] *Monkey*, où mon dos est plus actif et mieux actif, et je me relève. Donc, là, je suis vraiment plus détendue et [...] quand je prends le poids de la flute, bien [...] de fois en fois, mes muscles travaillent. Ce n'est pas lourd une flute, mais quand même, c'est un poids. (A.EE3.2a:284)

La prise de conscience d'une tension

C'est à travers ce processus que le sujet prend conscience qu'elle a tendance à tendre le cou au moment de souffler dans l'instrument :

[...] je sentais une tension au niveau de... c'est probablement le trapèze, là je ne suis pas certaine, dans cette région-là, dans la région du trapèze, de l'épaule au cou... que j'avais tendance à vouloir crammer. Je l'ai vraiment bien senti. (A.EE3.2a:266)

À travers l'ensemble d'éléments auxquels elle porte attention en jouant, elle prend conscience de cette habitude pour la première fois :

J'ai vraiment senti, la contraction musculaire se faire puis [je me suis dit] : *NON, NON! je ne veux pas ça*. Je n'étais pas consciente de cette contraction musculaire avant ce matin-là. Je pouvais être consciente de bien d'autres affaires, puis, souvent, on focalise sur tellement plein d'affaires : la bouche, les lèvres, le souffle, le diaphragme... Mais là, vraiment dire : *Hé! Ça veut tendre!* Puis c'est vraiment physique. (A.EE3.2a:280)

Elle analyse alors cette sensation et réfléchit aux impacts possibles sur sa dynamique corps-instrument :

Je tourne la tête à gauche pour jouer et mon bras droit s'en va tenir la flute à droite. Donc, veut veut pas, ces muscles-là sont plus étendus du côté droit que

d'habitude. Donc, ce que je sentais c'est que [j'avais tendance] à rapprocher ces muscles-là, à les contracter parce qu'en les contractant, le muscle se regroupe un peu, se raffermir vers lui-même, un peu pour tenir, venir chercher l'épaule et j'ai vraiment eu l'impression que : *C'est à partir de là que je vais amorcer ma contraction du cou.* Et, là, si je contracte le cou, et bien cela va avoir un impact [...] au niveau de la mâchoire, au niveau de la respiration, c'est sûr que ça joue. Donc, j'ai vraiment l'impression [...] que c'est la tension de départ [...] qui veut faire réagir, qui veut m'amener... ailleurs, en tous cas, pour le système qui est en haut. Donc, j'ai vraiment vu cela. Donc, [je me suis dit] : *Hein! Si je peux arrêter la contraction du trapèze droit, je vais vraiment faire un beau pas.* (A.EE3.2a:266)

Processus d'inhibition de l'habitude

Puis, suite à cette prise de conscience, pendant 5 à 10 minutes, elle travaille pour se sortir de cette habitude sans trop se soucier « de ce que cela donne musicalement et du son » (A.EE3.2a:284). Elle reprend alors ses sons filés, mais son intention est maintenant d'inhiber cette tension : « Je suis vraiment comme en veille par rapport à ça ici. Pour pas que ça crampe » (A.EE3.2a:284). Pour inhiber cette tension, elle cherche d'abord à apprivoiser l'allongement du muscle qu'elle a tendance à contracter : « Je parle à mon corps : *C'est correct d'avoir une distance. C'est correct que ce soit un peu en étirement. Mon bras doit être là, puis ma tête elle doit être là.* » (A.EE3.2a:286) Elle utilise son discours mental pour s'autoréguler et refuse de retourner dans cette tension :

C'est un discours mental : *Non, non reste là. C'est correct d'être là. C'est correct que tu sois dans cet état-là. Puis je comprends que tu n'aimes peut-être pas ça, mais viens on va... ((rire)). On va passer [au travers] ensemble.* (A.EE3.2a:290).

Lorsqu'elle sent la tension s'installer, Anne s'arrête. Elle dépose sa flute et prend une courte pause pour boire un verre d'eau. Puis, elle revient à l'instrument et travaille à nouveau en *Monkey*. Elle choisit cette position car : « en *Monkey*, c'est une place où c'est facile de relâcher. [...] Puis, avec le poids de la flute, le poids de la gravité, penser à [s'élargir]. Puis je vais retourner un peu aux directions de base, m'assurer que le centre est correct » (A.EE3.2a:302-304). En effet, afin de s'assurer d'un effort

optimal dans les parties distales du corps, Anne s'assure un soutien maximal en proximal. Selon Anne, « si le centre est correct et suffisamment réactif ça va être plus facile pour le périphérique de venir se reposer sur le centre » (A.EE3.2a:306). Afin de vérifier l'engagement de son centre, le sujet cherche à retrouver les sensations et les processus expérimentés lors de leçons individuelles ou en formation :

Tu reconnais les sensations de fois en fois. Tu te dis les directions puis tu te rappelles le processus : ce que tu fais d'habitude [...] avec ton prof ou ce qu'on fait en *training* [...]. Donc, ton corps devrait réagir de la même façon, puis tu devrais aboutir au même résultat. (A.EE3.2a:308)

La qualité de sa respiration est alors, pour elle, un indice lui permettant d'évaluer l'engagement musculaire :

Si je respire et je me sens bien, [je] le sens que je m'en viens dans cette zone-là. [...] Ça aide à voir. Si [...] je ne respire pas du tout, bien c'est parce que je suis [coincée]. Si je suis capable de respirer, c'est parce que j'ai un équilibre musculaire qui peut être intéressant. (A.EE3.2a:308-310)

Toujours en *Monkey*, tout en observant sa respiration, elle prend soin de réactiver les coordinations fonctionnelles qu'elle maîtrise et va chercher plus d'ouverture :

[Je pense à] garder la distance entre mes hanches et le dessous de mon menton parce que j'ai tendance [...] à les refermer puis ça JE LE SAIS. Je suis capable de dire : *Non, non, non, ne le fais pas!* ((rire)). Mais c'est sûr que je suis beaucoup plus attentive au dos : m'assurer que mon dos est large, est ouvert puis que mes bras sont... Donc, je vais bouger les bras un peu. M'assurer : *Bon, ça bouges-tu, les coudes sont ici.* (A.EE3.2a:312)

Ainsi, elle retrouve une sensation de support qu'elle cherche à garder lorsqu'elle ramène sa flute vers elle et se relève.

Une fois en position debout, Anne a plusieurs repères lui permettant de s'assurer de la qualité de son support :

Si je suis encore capable de bouger les bras et le coude entre la flute et l'épaule, c'est parce que je ne suis pas hyper tendue parce que mes muscles ne sont pas super crispés, sont disponibles pour être capable de bouger. Je vais sentir aussi le lien entre mes bras et mes omoplates. Mais, ça, c'est une sensation qui [...] a été

apprivoisée et apprise. C'est des repères. (A.EE3.2a:316)

Pour garder cette sensation de support en position de jeu, Anne « continue à penser généralement aux directions à ne pas fermer » (A.EE3.2a:314) :

Je vais m'appuyer sur les directions, je vais penser à : *Bon, OK, mon coude s'éloigne*, l'espace entre mon oreille et mon épaule. J'essaie d'y penser puis je veux que ça grandisse. Pour l'empêcher de rapetisser, bien je l'encourage au contraire à s'élargir. (A.EE3.2a:318)

Pour encourager cette distance à s'élargir Anne ne bouge pas de manière apparente, elle mobilise plutôt un discours mental : « Je pense à l'espace entre mon oreille et mon épaule qui... prend plus de place : *Mon épaule s'éloigne de mon oreille, mon oreille s'éloigne de mon épaule.* [...] C'est beaucoup en mots » (A.EE3.2a:322-324).

Retour au travail des pièces

Après avoir travaillé ainsi quelques minutes, Anne passe au travail sur les pièces :

Veut veut pas, mentalement aussi, c'est demandant. C'est un travail qui est différent et, si je veux avoir le temps de passer à travers ma pratique, je ne peux pas juste faire cela. Si je veux arriver aux demandes auxquelles je dois répondre, bien, à un moment donné je change de sujet. Je n'enfonce pas le clou, je fais 5-10 minutes, puis après ça je le laisse aller puis je continue. (A.EE3.2a:228)

Anne considère que cette prise de conscience est un grand pas en soi et garde l'intention de revenir à ce travail. Elle se laisse aussi le temps de changer cette habitude bien ancrée : « Je ne m'attends pas à avoir un résultat parfait maintenant ici. » (A.EE3.2a:296) Une fois qu'elle travaille ses pièces, Anne « essaie de ne pas y penser » (A.EE3.2a:230). Elle va plutôt essayer d'y revenir :

Une autre journée, je vais revenir à ça [...] plutôt que de rester tout le temps avec. Parce qu'il y a tellement autre chose qui peut requérir mon attention, je ne peux pas rester focalisée là-dessus. Non, ne serait-ce qu'il faut, à un moment donné, que le son puis le souffle, le support, le soutien nécessaire à jouer de la flute soit là. (A.EE3.2a:232)

Analyse globale de la situation

Dans cette situation, Anne reprend le travail instrumental, après une pause, en préparation à un concert. Elle a du temps devant elle et est dans un environnement familier. Puisqu'elle sait qu'après une pause de pratique, elle est plus susceptible d'expérimenter une fatigue musculaire rapide, elle est particulièrement vigilante au soma et notamment à ses tensions corporelles lors de cette répétition. Ces conditions externes et internes contribuent à l'émergence de cette situation.

Analyse de la dynamique d'action d'Anne

Amorce de la répétition : optimisation de la dynamique somatique dans les activités préparatoires au jeu

Anne amorce la répétition en s'appropriant certaines stratégies suggérées par Maurice dans sa formation. Pour assembler sa flute, elle prend la position du *Monkey*, une position « mécaniquement avantageuse » (A.EE3.2a:270) qui lui permet de retrouver certaines prises, notamment, l'ouverture des omoplates sur la cage thoracique. De plus, en assemblant sa flute, Anne recherche l'effort juste dans ses membres supérieurs en cherchant à différencier le travail des mains de celui des bras.

Échauffement à l'instrument : optimisation de la dynamique somatique en jouant

Puis lorsqu'elle commence à s'échauffer, Anne continue à passer en revue les repères corporels importants pour elle. Pour éveiller son ancrage au niveau des pieds, elle pense simplement à sa relation au sol. Elle affirme que, puisque ce repère est très familier pour elle, le simple fait d'y penser lui permet d'y accéder. Puis, afin de gérer sa fatigue entraînée par le soutien de la flute, elle recherche un second repère : l'engagement et l'ouverture du dos. Pour ce faire, sa stratégie est d'alterner constamment entre la position de jeu et la position du *Monkey*.

La prise de conscience d'une tendance d'action et de son influence sur la dynamique corporelle globale

C'est à travers cette exploration vigilante qu'Anne remarque soudainement une tension qui s'installe dans la région de l'épaule au moment de souffler dans son instrument. Cette tension émerge dans son expérience consciente pour la première fois. Sa connaissance théorique et expérimentielle de l'anatomie fonctionnelle développée en technique Alexander lui permet de se situer par rapport à l'incidence possible de cette tension sur le niveau tonique de son cou, sa mâchoire et sa respiration influençant grandement son jeu musical.

Processus d'apprentissage somatique à la flute

L'émergence d'une nouvelle prise sur soi

Cette expérience permet à Anne de développer un nouveau repère fonctionnel : la détente du trapèze droit au moment de jouer. Maintenant qu'elle a conscience de l'activité de ce muscle, elle peut tenter de l'améliorer. Elle pose l'hypothèse qu'en parvenant à inhiber cette tension, elle pourra raffiner davantage la relation tête-cou-dos qui influe sur son jeu. Elle entame donc un processus de développement visant à apprivoiser et intégrer cette nouvelle coordination par diverses stratégies. Sa première stratégie est de rester constamment vigilante à cette partie d'elle-même en jouant. De plus, elle adopte un discours mental particulier : elle se parle pour se disposer à apprivoiser cette nouvelle organisation. En effet, nous avons vu que, en éducation somatique, on considère que les tensions corporelles font partie de schèmes d'actions stabilisés qui peuvent notamment être entraînées par des réactions de protection liées au vécu émotionnel de la personne. Pour inhiber cette tension, Anne adopte des stratégies liées à l'aspect physiologique de la tension (elle recherche l'allongement en visualisant la distance entre son bras et sa tête), mais aussi à l'aspect émotionnel de la tension (elle se dispose à cette nouvelle organisation positionnelle, se parle pour se convaincre de lâcher-prise sur son organisation habituelle). Ainsi, afin d'intervenir

sur cette tension corporelle, Anne adopte des stratégies qui visent l'ensemble du soma (gestuel, positionnel, dispositionnel).

Recherche de prises corporelles en position du *Monkey*

Lorsqu'elle sent que la tension s'installe, Anne arrête de jouer, elle fait autre chose. Puis, afin d'optimiser l'état tonique de son trapèze, elle cherche à optimiser l'ensemble de sa dynamique somatique. Pour ce faire, elle adopte à nouveau la position du *Monkey* à travers laquelle elle revisite différents repères corporels. Tout d'abord, elle recherche un engagement juste du centre de son corps (la région proximale), qui, selon elle, est garante d'une plus grande liberté en distal. Les stratégies d'Anne pour énoncer cette prise sont la projection des directions et l'observation de la qualité de sa respiration. Le deuxième repère recherché par Anne, dans cette situation est l'ouverture du dos. Pour l'énoncer Anne reste vigilante à cette zone d'elle-même et observe l'état tonique de ses bras. La troisième prise qui entre en jeu ici est la longueur de l'axe vertébral. En raison de sa conscience de ses tendances d'action, Anne est consciente de sa tendance à se raccourcir. Pour maintenir l'allongement, elle mobilise à nouveau un discours mental d'inhibition (ne le fais pas).

Maintien en contact avec les prises en position debout

Lorsqu'Anne revient en position debout, elle cherche à rester en contact avec les prises mises en action en position du *Monkey*. Globalement, elle recherche ici un support de qualité pour le jeu de la flute. Pour Anne, un bon support permet d'éviter l'accumulation de tension dans les bras. Elle recherche donc ce support des bras au niveau de la ceinture scapulaire. Pour énoncer cette prise, qu'elle considère bien intégrée, Anne n'a qu'à rester vigilante à cette partie d'elle-même. Pour garantir la mise en action de cette prise, Anne bouge les bras pour s'assurer du tonus juste. Puis, comme dans la position du *Monkey*, elle cherche à rester ouverte (c.-à-d. ne pas se resserrer les muscles de la région du cou, ne pas compresser la cage thoracique, etc.).

Pour ce faire, par l'imaginaire et un discours mental, elle induit l'allongement de la région du trapèze où se loge la tension non fonctionnelle qu'elle vient de découvrir (distance entre l'épaule et l'oreille et entre le coude et l'épaule). Ainsi, en revisitant l'ensemble de ses prises, Anne cherche à intégrer la plasticité de l'épaule dans sa dynamique globale.

Retour au travail musical

Pour Anne, l'intégration d'une nouvelle prise est une démarche à long terme. Puisque cette démarche exige un haut niveau d'attention au corps, elle ne peut se consacrer à la musique simultanément. On peut supposer que l'intégration de cette prise à l'agir musical se fera par plusieurs allers-retours entre la musique et l'éducation somatique.

Tableau 4-2 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition A vécue par Anne

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Transformer</i>
Assemblage de la flute en position du <i>Monkey</i>	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Ouverture des omoplates sur la cage thoracique, effort juste dans les membres supérieurs	Acuité somatique	Différenciation de l'activité des mains et des bras	Optimisation de l'état tonique de la ceinture scapulaire
En s'échauffant, imaginer ses pieds en contact avec le sol	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Ancrage, support de la base d'appui (les pieds)	Acuité somatique	Prise de conscience du rapport au sol du moment	Optimisation de la base d'appui (les pieds) qui influence l'ensemble de la dynamique corporelle en amont
				Meilleur support en proximal des bras permettant une tenue économique de l'instrument, la diminution des TMNF dans les bras et, donc, un jeu plus fluide
				Optimisation globale de l'organisation corporelle favorisant la tenue de l'instrument, le souffle, etc.

En s'échauffant, alterner entre la position de jeu et la position du <i>Monkey</i>	<p>Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique</p> <p>Prises corporelles : Engagement et ouverture du dos</p>	Acuité somatique	Prise de conscience d'une tension à l'épaule au moment de jouer et de son influence sur le niveau tonique de son cou, sa mâchoire et sa respiration	Optimisation de l'état tonique de la ceinture scapulaire	Meilleur support en proximal des bras permettant une tenue économique de l'instrument, et la diminution de la fatigue entraînée par le support de la flûte. Émergence de la source de difficultés techniques à l'instrument
Rester vigilante aux sensations au niveau de l'épaule en jouant	<p>Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique</p>	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état tonique de l'épaule		Initie le processus d'inhibition d'une tension qui perturbe le jeu musical
Visualiser la distance entre son bras et sa tête Discours mental auto-suggestif du <i>non-faire</i> (refuse son organisation habituelle)	<p>Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique, disponibilité</p> <p>Prise corporelle : Détente et allongement du trapèze (nouvelle prise)</p>	Acuité somatique Ouverture à la nouvelle organisation somatique		Inhibition de la tension à l'épaule	Diminution des TMNF au moment de jouer

<i>Monkey</i> sans jouer Projeter les directions, observer la respiration, vigilance au dos et à l'état tonique des bras, discours mental d'inhibition	Prises dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Engagement juste du centre de son corps, ouverture du dos, allongement de la colonne	Acuité somatique	Prise de conscience de l'organisation somatique du moment	Optimisation de l'ensemble de la dynamique somatique, la notamment, la détente à l'épaule	Diminution des TMNF au moment de jouer
Retour en position de jeu : Vigilance au dos (ceinture scapulaire), légers mouvements des bras, utilisation de l'imaginaire et du discours mental pour induire l'allongement de certaines zones de son corps	Prises corporelles : Support des bras avec le dos, tonus juste au niveau des bras, détente et allongement du trapèze Prises dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique	Acuité kinesthésique	Prise de conscience de l'organisation somatique du moment	Intégration de la plasticité de l'épaule dans la dynamique somatique globale	Diminution des TMNF au moment de jouer. Celles-ci influent sur la qualité du son et peuvent entraîner des tensions et des blessures à long terme

Situation de répétition B : Une habitude de placement non fonctionnelle au niveau de la hanche

Contexte de la situation de référence

Lors d'une autre répétition en préparation du même concert, Anne vit une expérience semblable. Mais, cette fois-ci, elle prend conscience d'une habitude de placement non fonctionnelle au niveau de sa hanche. Anne procède alors de manière semblable que lors de la découverte de la tension au niveau du cou, en observant ce qu'elle fait et en prenant le temps d'inhiber cette coordination réflexe. Pour ce faire, elle s'inspire d'une exploration qu'elle avait faite avec une collègue de sa formation en technique Alexander.

Reconstitution de l'action

Au début d'une répétition chez elle, Anne prend à nouveau le temps de s'observer en s'échauffant. Elle ressent un léger inconfort au bas du dos qu'elle remarque souvent lors de moments de fatigue et qu'elle attribue à différents facteurs :

Je joue et [...] je me suis prise à être, encore une fois, très à l'avant dans mon bassin, puis bloquée au niveau des hanches. Je savais que je faisais cela... Bien, probablement moins pendant ma formation [...], mais là, je ne fais plus [de technique Alexander] trois heures par jour et je fais beaucoup d'ordinateur. Donc, là, j'ai vraiment comme : *AH!AH! je t'attrape!* Donc j'étais vraiment à l'avant, le bassin en avant, donc, un peu plus assise sur les lombaires. (A.EE3.2b:380)

Elle précise :

C'est le bassin qui est un peu en avant, je viens un peu m'appuyer dans le ... je ne sais pas si c'est le ligament, techniquement, je ne le sais pas vraiment. C'est difficile d'expliquer... c'est un peu comme quand tu barres les genoux, mais avec le bassin. [...] Vraiment, ce n'est pas très efficace parce que tu te retrouves en compensation. (A.EE3.2b:396)

Anne est consciente de l'impact de ce positionnement sur sa posture et son jeu :

Si le bassin est en avant, on recule un peu le tronc, donc, ça fait une plus grosse

lordose au niveau lombaire. Donc, tu écrases un peu la région lombaire et je sais que ça a un impact sur tout le reste, sur la respiration et, donc, sur le souffle. (A.EE3.2b:382)

Pour pallier cette difficulté, Anne décide de faire un exercice qu'elle fait habituellement sans instrument en pratiquant la technique d'Alexander, mais, cette fois-ci, elle l'expérimente avec l'instrument en position de jouer : « je vais faire beaucoup de « avant-arrière ». Donc je suis debout, puis je vais aller mettre le poids sur la plante des pieds. Puis, je recule, je vais aller [mettre le poids] sur mes talons. » (A.EE3.2b:378)

En s'avancant sur la pointe des pieds, Anne cause un déséquilibre qui la force à réorganiser son corps, et donc, à sortir de son habitude figée de positionnement :

Quand je joue vraiment sur la plante des pieds, je ne peux pas être barrée au niveau des hanches. [...] Je ne peux pas avoir tout mon poids en avant sans tomber, il faut que je me rééquilibre, donc en étant beaucoup sur la plante des pieds, ça engage les muscles de mes jambes différemment, [...] ça fait travailler un peu plus les mollets [...], ça dégage l'avant, les cuisses travaillent moins, c'est plus la colonne, ligne de muscles qui est en arrière qui me supporte pour ne pas tomber. Puis, ça permet d'aller chercher une nouvelle hauteur... et je ne suis plus bloquée dans mes hanches. (A.EE3.2b:382-384)

De plus, lorsque ses hanches se libèrent, Anne ressent un relâchement du bas du dos qui a un impact ailleurs dans son corps et sur son souffle :

Ce qui est bien le *fun* quand tu relâches dans le bas du dos, bien, le diaphragme est attaché sur ta colonne lombaire puis tu libères le bas de ta cage thoracique donc tu as comme tout un espace rarement utilisé de respiration [qui se libère]. (A.EE3.2b:378-380)

Puis, en ramenant son poids vers l'arrière, Anne essaie de conserver cette nouvelle organisation. Elle se demande : « j'ai cette liberté-là que je trouve en allant vers l'avant, même en revenant vers l'arrière, est-ce que je peux la conserver? » (A.EE3.2b:388). Pour y arriver, Anne cherche à ne « [...] pas engager trop rapidement ou trop fortement les autres muscles qui viennent travailler » (A.EE3.2b:390). Elle travaille une fois de plus à inhiber cette tendance d'action en

s'observant et en se donnant des directives mentales.

Analyse globale de la situation

Cette répétition se déroule dans un contexte très semblable à la répétition précédente. Il s'agit d'une séance de travail instrumental en préparation au même concert. Elle est dans un environnement familier sans contrainte de temps. Lors de son échauffement à la flute, elle est particulièrement vigilante au soma et notamment à ses tensions corporelles lors de cette répétition. Ces conditions externes et internes contribuent à l'émergence de la situation.

Analyse de la dynamique d'action d'Anne

Comme dans la situation précédente, Anne s'échauffe à l'instrument tout en étant vigilante à son soma dans le but d'optimiser sa dynamique somatique. Ce faisant, elle observe chez elle une tendance d'action dont elle avait déjà pris conscience auparavant : une légère projection du bassin vers l'avant qui entraîne une fixation de l'articulation de la hanche. On voit ici que, avant cette répétition, Anne était consciente de cette tendance d'action et de son impact sur sa dynamique somatique globale et sur son jeu à la flute. La liberté de l'articulation de la hanche entraînée par un positionnement juste du bassin est un repère corporel fonctionnel qui existait donc déjà pour elle avant cette répétition. Cependant, lors de son échauffement, elle remarque que, bien qu'elle soit consciente de l'importance de cette prise corporelle et qu'elle ait déjà accédé à la sensation liée à celle-ci auparavant, elle retourne dans son organisation habituelle.

Lorsqu'elle s'en rend compte, elle énonce une stratégie issue de son travail en éducation somatique : un transfert de son poids à l'avant et à l'arrière de ses pieds entraînant une oscillation de son corps de l'avant à l'arrière qui stimule une organisation corporelle plus optimale. En effet, Anne remarque que transférer son poids vers l'avant du pied lui permet d'accéder à plusieurs prises

corporelles, notamment, un engagement de la chaîne musculaire postérieure et un allongement de la colonne qui lui permettent de mieux positionner son bassin et de libérer l'articulation de la hanche. De plus, pour Anne, la libération de l'articulation de sa hanche a un impact sur plusieurs autres zones corporelles et coordinations qui influent sur son souffle et son jeu instrumental. Puis, après avoir mis en action ces prises corporelles par cette stratégie, Anne cherche à rester en contact avec celles-ci en restant vigilante à son état tonique et en énonçant un discours mental.

Bien qu'Anne ait accédé à cette prise corporelle auparavant, au début de cette répétition, elle ne distingue pas cet aspect de son organisation corporelle. La reprise de sa routine d'échauffement effectuée avec une vigilance au vécu somatique lui permet de faire à nouveau émerger cette coordination problématique dans son expérience du moment. On peut supposer que l'accès répété à ce repère fonctionnel lui permettra éventuellement de l'intégrer complètement à sa dynamique corporelle.

Tableau 4-3 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition B vécue par Anne

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>
En s'échauffant, rester vigilante à ses sensations de tensions et de détente ainsi qu'à sa dynamique corporelle globale en interaction avec l'instrument	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique	Acuité somatique	Constat du retour d'une habitude de placement non fonctionnelle au niveau de la hanche et de son influence sur la dynamique somatique globale	Initiation du processus d'inhibition de ce positionnement non fonctionnel qui perturbe l'organisation corporelle globale et, donc, le jeu musical
En jouant, transférer son poids de l'avant à l'arrière des pieds pour entraîner une oscillation de son corps de l'avant à l'arrière	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Engagement de la chaîne musculaire postérieure, allongement de la colonne, liberté de l'articulation de la hanche entraînée par un positionnement juste du bassin	Acuité somatique	Prise de conscience de la relation au sol du moment	Optimisation globale de l'organisation corporelle favorisant le souffle et le jeu instrumental

En jouant, revenir au centre en restant vigilante à son état tonique, se donner des directives pour conserver les prises	Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Maintien de l'engagement de la chaîne musculaire postérieure, de l'allongement de la colonne et de la liberté de l'articulation de la hanche entraînée par un positionnement juste du bassin	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état tonique du moment	Optimisation de la dynamique somatique entraînant un relâchement du bas du dos et la libération de l'espace de respiration	Optimisation globale de l'organisation corporelle favorisant le souffle et le jeu instrumental
--	---	------------------	---	--	--

4.1.5.3 Une situation de concert

Aux fins de l'analyse, cette situation de concert sera subdivisée en différents moments. Nous présenterons d'abord le contexte général, puis, le déroulé temporel sera présenté en trois parties : la préparation au jeu et la performance subdivisée en deux segments : l'entrée sur scène et le début de la performance et un moment difficile dans la performance.

Contexte de la situation de référence

Le sujet fait une apparition, le temps d'une pièce, dans le récital de fin d'études de sa sœur, une chanteuse lyrique. L'accompagnement du piano est assez dépouillé, ce qui met en valeur la voix et la flute. Cette performance représente un enjeu pour le sujet, car elle n'a pas joué en public depuis longtemps dans un contexte où elle était aussi exposée. De plus, elle veut être à la hauteur et faire honneur à sa sœur. Bien que la pièce soit de difficulté moyenne, le défi est grand, car les musiciennes ont très peu eu la chance de répéter ensemble. La communication pour les entrées et le temps est parfois difficile. Le sujet remarque un changement de tempo important dans la partie la plus difficile de la pièce. Ce changement de tempo l'oblige à changer sa respiration et à précipiter quelques notes. Au bout du compte, les commentaires sur la performance sont élogieux. Anne est satisfaite de la performance.

Analyse globale de la situation

Les conditions internes et externes qui entrent en jeu dans cette situation sont assez complexes. En effet, durant cette situation de performance, Anne joue devant un public constitué notamment de ses proches, des collègues musiciens de sa sœur et d'un jury composé d'experts. Elle partage la scène avec deux autres musiciennes et doit donc constamment adapter et coordonner son jeu à celui des autres. De plus, cette performance a lieu dans le contexte d'un examen d'instrument. Bien qu'Anne ne

soit pas la personne évaluée, la prestation générale doit être d'un bon niveau. On peut donc supposer que les attentes envers elle et sa performance sont assez élevées. De plus, les musiciennes ont disposé de peu de temps pour travailler la mise en place de la pièce. La pièce à jouer est de difficulté moyenne. En ce qui a trait aux conditions internes, cette performance est importante pour Anne. D'un point de vue affectif, elle souhaite bien performer pour satisfaire les attentes de sa sœur et que tout se déroule bien pour elle. Elle se sent légèrement déstabilisée en raison du manque de préparation avec les autres musiciennes et des difficultés qu'elle entrevoit dans la pièce à exécuter. De plus, elle se sent « à découvert » : elle croit que les gens pourront percevoir facilement ses erreurs. Cependant, Anne a un grand bagage musical et a confiance en ses capacités de bien performer. La combinaison des facteurs internes et externes favorise donc l'émergence d'une situation à potentiel anxiogène élevé. Nous verrons à quels moments et de quelle manière l'expérience d'Anne en éducation somatique entre en jeu à diverses étapes de cette situation de performance.

Moment de préparation au jeu : la préparation à l'entrée sur scène

Puisque sa performance n'a lieu qu'à la deuxième partie du concert, Anne décide de s'asseoir dans la salle pour écouter la première partie. À l'entracte, elle se rend en coulisse. Elle s'accorde avec le piano, puis se rend dans une pièce pour s'échauffer. Elle ressent alors un peu de stress à l'approche de la performance : « Je me dis : *Ouh! j'ai l'impression d'être une débutante! ((rires)) Je n'ai jamais fait ça de ma vie! Et pourtant...* » (A.EE1.1:538). Elle réalise qu'elle s'est peu échauffée : « Je me dis : *Ah, OK, c'est pour vrai, là, et je ne me suis pas échauffée plus que ça!* » (A.EE1.1:538). Elle décide donc de s'échauffer et, pour ce faire, elle choisit des éléments de sa routine qui l'aident habituellement : « [Je veux] rester en terrain connu le plus possible. Parce qu'il y a quand même de l'inconnu autour [alors] je vais rester dans... je vais refaire ce avec quoi je suis à l'aise » (A.EE1.1:536).

Durant son échauffement, elle fait quelques sons filés et des extraits de la pièce. Elle

essaie de trouver le son pour les premières notes. Elle joue autour de ces notes : « Je commence avec les notes qui sont les plus faciles et, après ça, je travaille la note que j'aurai à faire dans la pièce » (A.EE1.1:444). Puisqu'elle est confortable dans le jeu des notes graves durant cette période, elle commence dans ce registre et essaie de garder la même qualité de son dans les notes plus aiguës. Elle fait aussi quelques sons en *Monkey* pour sortir de ses habitudes de mouvement moins fonctionnelles et pour éveiller son ancrage au sol : « pour sentir plus le *ground*, [s]e placer » (A.EE1.1:464). Cet exercice l'aide à aller chercher une plus grande stabilité, à ouvrir le dos, à détendre les hanches et à diriger sa respiration dans son dos. Elle sent que « ça bouge plus » (A.EE1.1:486) dans ces parties de son corps. Notamment, elle ressent que sa respiration fait bouger son dos davantage. Elle entend également un changement dans le son à la flute.

Puis, lorsqu'elle revient en position verticale, elle essaie de conserver ces acquis. Le *Monkey* a éveillé sa conscience à de nouvelles sensations et elle tente de garder cette conscience vivante en position verticale.

J'essaie de ne pas retourner me stationner ici là ((elle touche son bas du dos, puis sa hanche)). J'essaie de ne pas bloquer dans les hanches ou... Tu sais ce n'est pas automatique que tu es obligée de refermer rendue en haut. [...] Ça m'a conscientisée plus à être dans mon dos. Donc, en revenant, j'essaie de rester plus dans mon dos. (A.EE1.1:490)

Analyse de la dynamique d'action d'Anne

Durant les quelques minutes précédant son entrée sur scène, Anne se trouve un endroit tranquille pour s'échauffer. Elle sent monter le stress à l'approche de la performance. Durant son échauffement à la flute, elle intègre quelques stratégies inspirées de la technique Alexander. Le processus ayant cours ici est semblable à celui décrit dans les situations de répétition. Afin d'optimiser sa dynamique somatique, Anne cherche à accéder à différents repères corporels qu'elle sait fonctionnels. Pour ce faire, elle se place une fois de plus en position du *Monkey*. Cette

position lui permet d'accéder rapidement à un ancrage au sol plus optimal, une ouverture du dos, une détente des hanches et une respiration qui se déploie dans l'ensemble de la cage thoracique. Cette plus grande mobilité dans l'ensemble de son corps se répercute sur le son qu'elle produit à la flute.

Après avoir réactivé ces prises dans la position mécaniquement avantageuse du *Monkey*, Anne cherche à rester en contact avec celles-ci en revenant en position debout. En position debout, elle recherche notamment le repère corporel décrit dans la situation précédente : la liberté de l'articulation de la hanche entraînée par un positionnement juste du bassin. Puisqu'elle a accédé aux prises dans la position du *Monkey*, sa seule stratégie, à ce moment, est de penser à ses repères corporels pour les conserver.

Tableau 4-4 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de préparation au jeu) vécue par Anne

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>
En s'échauffant, se placer dans la position du <i>Monkey</i>	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Ancrage au sol, une ouverture du dos, détente des hanches, respiration qui se déploie dans l'ensemble de la cage thoracique	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état somatique du moment	Optimisation de la dynamique somatique globale, mobilité du dos et de la cage thoracique
En s'échauffant, revenir en position debout et rester vigilante aux zones corporelles éveillées en position du <i>Monkey</i>	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Maintien de l'ancrage au sol, de l'ouverture du dos, de la détente des hanches, et de la respiration qui se déploie dans l'ensemble de la cage thoracique	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état somatique du moment	Optimisation de la dynamique somatique entraînant un relâchement du bas du dos et la libération de l'espace de respiration
				Optimisation globale de l'organisation somatique qui se répercute sur le son produit à la flûte
				Optimisation globale de l'organisation somatique qui se répercute sur le son produit à la flûte

Moment de performance A : L'entrée sur scène et le début de la performance

Puis, après avoir été libérée du local, elle se prépare pour l'entrée sur scène. Elle contourne le piano, s'installe et salue le public. Simultanément, plusieurs doutes naissent à son esprit. Elle s'inquiète pour le départ de la pièce, puisqu'elle a peu répété avec la pianiste et que celui-ci a été problématique lors d'une des répétitions : « Est-ce qu'on va être ensemble? Vais-je le jouer correctement? » (A.EE1.1:582). Elle se demande si elle arrivera à produire un beau son pour les premières notes et si elle n'aurait pas dû s'accorder à nouveau. Pour préparer les premières notes, elle imagine le son qu'elle veut. Puis, les trois musiciennes se regardent et se sourient, prêtes à commencer.

Lors du signe de départ, Anne exagère sa respiration et son mouvement pour s'assurer d'être bien comprise par la pianiste. Au même moment, un ensemble d'automatismes s'activent sans qu'Anne n'ait conscience de commander chacune de ces actions : « C'est comme un gros *splash* [qui] va se répercuter plus dans le corps. Ça arrive quand je me place pour jouer. » (A.EE1.1:612). Sans qu'elle pense à commander chaque action, à travers la mise en place de la flute et la première respiration, son attention se déplace sur un ensemble d'éléments auxquels elle a l'habitude de penser pour bien performer :

Parce [...] c'est tout le temps les mêmes affaires. C'est ce qui arrive d'habitude, donc c'est comme un... un mélange. Je n'ai pas pensé à chacune des choses une à une, mais avant de jouer, quand tu respirez puis que tu es rendue au moment de faire la note, ça fait comme partie du... c'est comme le mélange des neurones, la neurone qui dit « reste ouverte » s'illumine en même temps que celle « fais attention pour être avec le piano », puis c'est comme un espèce d'ensemble : pour que ça marche, il faut que ce soit [comme cela]. (A.EE1.1:604-606)

Dans cet ensemble d'éléments, Anne distingue l'intention de « rester ouverte, de ne pas bloquer, de ne pas avoir peur » (A.EE1.1:600), d'être bien coordonnée avec le piano, le contact avec le sol et le positionnement de la flute.

La pièce commence, elle joue peu dans la première page de la pièce. Alors, qu'elle essaie de se concentrer sur la musique, elle ressent des signes de stress. Elle sent que ses jambes tremblent un peu et que ses mains sont moites. Elle essaie de passer par-dessus ce stress en orientant l'attention sur ses pieds, en cultivant un discours mental positif : « je suis là, ça va bien » (A.EE1.1:570) puis en focalisant son attention sur la musique et ce qu'elle fait au moment présent.

Analyse de la dynamique d'action d'Anne

On remarque ici qu'une fois sur scène, Anne est de plus en plus sollicitée par la complexité de la situation (présence du public, interaction avec les autres musiciennes, anticipation des difficultés, etc.). Elle a donc peu l'occasion de s'attarder aux repères corporels. Les stratégies qu'elle énonce pour accéder aux prises semblent simplifiées au maximum. L'idée de rester ouverte suffit à lui permettre un départ efficace. Lorsqu'elle ressent les symptômes de l'anxiété de performance, Anne pense tout de même à son ancrage au sol dans le but de se calmer. Ici, la prise corporelle de l'ancrage au sol a un impact sur la dimension dispositionnelle de l'agir.

Tableau 4-5 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de performance A) vécue par Anne

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical			
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel		Gestuel
		Se disposer	Se situer	Se positionner	Transformer
En se positionnant pour jouer, elle pense à rester ouverte et ancrée au sol, entre autres choses	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Ouverture, ancrage au sol	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état somatique du moment	Optimisation de la dynamique somatique globale à partir de repères bien intégrés	Optimisation globale de l'organisation corporelle qui se répercute sur le jeu de la flute
Lorsqu'elle observe les symptômes de l'anxiété de performance, elle pense à ses pieds	Prises corporelles : Ancrage au sol	Acuité somatique, se calme	Prise de conscience de l'état somatique du moment (notamment l'état dispositionnel et le rapport au sol du moment)	Optimisation du rapport au sol	Gestion plus efficace de l'anxiété de performance

Moment de performance B : Une pause de jeu en préparation à un passage exigeant de la performance

Durant la variation qui précède la section la plus difficile de la pièce, le sujet ne joue pas. Elle est « dans l'appréhension du moment » qui va suivre. Puisqu'elle sait que le prochain passage va lui demander beaucoup de souffle, elle entame un cycle de respiration pour éviter de passer d'une respiration normale à une grosse demande respiratoire de manière abrupte. C'est une stratégie qu'elle avait pris l'habitude d'utiliser pour préparer ce passage lors des répétitions : « Avant de jouer, pendant que [ma sœur] chantait déjà, je faisais des expirations comme si je jouais, puis je respirais comme si j'allais jouer même si je jouais pas, en essayant que ça ne paraisse pas trop. » (A.EE1.1:656). Elle tient sa flute devant elle et inspire et expire silencieusement avec un demi-sourire. Elle ralentit sa respiration sans suivre les phrases musicales de la musique qui se poursuit. De plus, elle remarque que sa respiration a peu d'ampleur et est plus saccadée qu'à l'habitude à cause du stress. À chaque nouvelle inspiration, elle tente d'atteindre une meilleure qualité de souffle. Sa stratégie est encore une fois d'alimenter un discours intérieur positif.

Bien que son attention soit principalement orientée sur sa respiration, il y a aussi une présence au niveau du contact avec le sol. En effet, puisqu'elle porte des talons hauts, son rapport au sol est instable et elle tente de garder un ancrage et une stabilité malgré cette difficulté supplémentaire. De plus, elle précise que penser aux pieds c'est penser « au contact avec le plancher puis de me rappeler que le plancher est là puisque c'est le plancher qui me supporte » (A.EE1.1:716). À ce propos, le sujet souligne que l'attention à la qualité de l'ancrage au sol est presque omniprésente, surtout lorsqu'elle joue de la flute. D'ailleurs, cette attention à l'ancrage au sol fait partie intégrante de sa manière d'être présente. C'est son repère pour reprendre contact avec le moment présent et son état présent : « Le fait de penser à mes pieds, [...] ça devient une référence à un moment donné. C'est comme : *Ok, oui, je suis ici, je suis là. C'est*

ça qui se passe » (A.EE1.1:750). Pour elle, orienter son attention sur ses pieds est un prérequis pour être connectée avec son vécu corporel : « Si je ne pense pas à mes pieds, je ne pense probablement pas à grand-chose d'autre. [...] Ça fait partie de... de ma présence à moi. » (A.EE1.1:752-754).

Ce faisant elle continue de suivre la partition. Puisqu'elle ne connaît pas la partition par cœur, elle ne doit pas la quitter des yeux trop longtemps. Elle est donc très attentive à celle-ci et à elle-même, mais peu au contact avec le public : « J'étais plus avec moi, dans ma bulle » (A.EE1.1:770). Elle regarde tout de même fréquemment sa sœur et elle est consciente de la présence du public. Puis, arrivée à la section plus difficile, elle fait un bon départ et n'est pas déstabilisée, même si le piano fait un motif rythmique difficile à arrimer avec le sien. Cependant, elle réalise que le tempo a varié : « C'était plus lent là. Puis j'avais trop de temps. Je me disais : *Ce n'est pas normal! J'ai beaucoup trop de temps pour jouer ces arpèges-là! Il me semble que c'est trop facile comparé à d'habitude* » (A.EE1.1:494). Elle continue malgré tout, mais ce ralentissement de tempo fait en sorte qu'elle manque de souffle avant la fin de ce court passage. Elle doit donc respirer au milieu d'un motif de sextolet, ce qui provoque un léger décalage rythmique. Elle précipite les dernières notes du motif.

Une fois cette section plus difficile passée, elle est plus calme et le reste de la performance se déroule sans difficulté majeure.

Analyse de la dynamique d'action d'Anne

Ici, la dynamique de la situation évolue à nouveau. Puisqu'Anne ne joue pas durant plusieurs mesures, elle entre dans une dynamique plus introspective et se prépare au passage difficile qui suivra. Pour ce faire, elle reprend une stratégie qu'elle utilisait en répétition : allonger son souffle pour se préparer à la demande respiratoire du prochain passage. À travers cette attention à sa respiration, elle constate qu'elle est perturbée par l'anxiété de performance. Elle régule son état dispositionnel par un

discours mental positif. De plus, en allongeant son souffle elle régule progressivement la qualité de son souffle. La prise corporelle recherchée ici est donc une respiration fluide et libre. Ici, Anne intervient sur son souffle en s'inspirant à nouveau d'une technique pratiquée en technique Alexander, le « ah chuchoté »¹⁰⁹ :

Ce n'était pas le « ah chuchoté » comme tel. Le « ah chuchoté » se fait d'une manière particulière : la bouche doit être grande ouverte et on doit chuchoter un ah pendant l'expiration. Il faut respirer par le nez. Toutefois, ce que je faisais est similaire, disons une forme cousine du « ah chuchoté ». Je ne chuchotais pas, je ne faisais qu'expirer sans bruit, ma bouche était entrouverte en demi-sourire afin de conserver un certain esthétisme de concert. (A.CI.01)

On peut supposer que cette exploration, visant à réguler le souffle, soit inspirée de l'expérience d'Anne en technique Alexander. Cependant la technique de « ah chuchoté », lorsqu'elle est adaptée à la situation de jeu, devient une toute autre technique, une technique hybride, à la fois somatique et musicale.

De plus, tout en se concentrant sur sa respiration, Anne insiste sur l'omniprésence d'un repère corporel essentiel pour elle : l'ancrage des pieds. Ce repère est très intégré chez Anne : elle considère que celui-ci est toujours présent en filigrane lors du jeu de la flute. Pour reprendre contact avec ce repère, Anne n'a qu'à imaginer le sol qui la supporte. Cependant, bien que « penser aux pieds » est la principale action mentale qu'elle commande à ce moment-là, ce repère dans le corps est le déclencheur d'une optimisation subite de l'ensemble de sa dynamique corporelle :

Je sais que pour bien respirer, puis pour être à l'aise il faut que... Plus je vais être en contact avec le sol, plus je vais être capable de me relâcher, donc, moins je

¹⁰⁹ Selon Tim Soar, professeur de la technique Alexander : « The **whispered Ah!** is a procedure concerned with maintaining inhibition and direction (and therefore good natural breathing) whilst making a specific demand on your breath; it is an opportunity to observe the modifications which have to take place in the breathing in order to use the voice effectively. [...] Of particular interest to performers is the way in which the whispered Ah! can teach *reflex inspiration* the natural, rapid, easy, silent, more or less automatic intake of breath which is necessary as part of your pattern of breathing if you are to avoid gasping, sniffing and wheezing between musical phrases » (<http://www.timsoar.com/alexandertechnique/articles.htm>, consulté le 10 mai 2015).

vais avoir à compenser. Je pense que c'est comme l'ensemble des connaissances qui fait que... Les mécanismes sont établis : quand je pense à mes pieds puis au contact avec le sol, bien je peux m'appuyer là-dessus, puis ça a un effet, un impact, sur le reste. [...] Je n'ai pas besoin de FAIRE. (A.EE1.1:722-724).

L'attention aux pieds et à leur contact avec le sol semble donc être une prise qui permet à Anne de se positionner préactivement au jeu. Cependant, elle identifie aussi cette prise comme un moyen de se disposer en restant en prise avec l'« ici et maintenant ». L'accès à cette prise corporelle semble avoir un impact sur l'ensemble de la dynamique somatique d'Anne.

Malgré cette préparation positionnelle et dispositionnelle, Anne rencontre une difficulté lors du jeu du passage difficile qu'elle anticipait. Cependant, cette difficulté est liée à un facteur environnemental incontrôlable : la pianiste ralentit le tempo à l'arrivée de ce passage. Anne doit donc s'adapter à la situation et escamoter un passage pour reprendre son souffle.

Tableau 4-6 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de performance B) vécue par Anne

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical			
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel		Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>	<i>Transformer</i>
<i>Durant une pause de jeu...</i> Allonger son souffle pour se préparer à la demande respiratoire du prochain passage (« Ah chuchoté » hybride)	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Respiration fluide et libre	Acuité somatique	Prise de conscience de la qualité du souffle du moment	Régulation du souffle	Optimisation de la qualité du souffle en préparation au prochain passage musical à exécuter.
<i>Durant une pause de jeu...</i> Avoir un discours interne positif, être vigilant au souffle	Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique, calme, contrôle du stress Prise corporelle : Respiration fluide et libre	Acuité somatique, régulation de l'anxiété de performance par le discours mental et la vigilance au souffle	Prise de conscience de l'état dispositionnel du moment	Régulation du souffle	Meilleure régulation de l'anxiété de performance se répercutant sur le souffle en préparation au prochain passage musical à exécuter.
<i>Durant une pause de jeu...</i> Penser à ses pieds	Prise corporelle : Ancrage au sol	Acuité somatique, maintien en prise avec l'« ici et maintenant »	Prise de conscience du rapport au sol du moment	Optimisation globale de la dynamique corporelle à partir de l'ancrage au sol.	Optimisation globale de l'organisation somatique en préparation au prochain passage musical à exécuter.

4.1.5.4 L'influence de la pratique approfondie de la technique Alexander sur les progrès de l'agir musical chez Anne : une question d'intégration

L'analyse de diverses situations de jeu instrumental vécues par Anne, réalisée dans la présente section, et notamment, la présentation des tableaux synthèse après chaque situation analysée, nous a permis de montrer que plusieurs composantes de l'agir développées en éducation somatique (c.-à-d. diverses stratégies somatiques et prises sur soi) sont mises en action dans chacune des situations explicitées. De plus, nous avons vu que l'énaction des stratégies somatiques et prises sur soi en situation de jeu musical avait un impact sur l'ensemble des fonctions de l'agir du MAS (se disposer, se situer, se positionner et transformer). Cette démarche nous permet donc d'apporter un élément de réponse important à la question centrale au cœur de cette étude : *Comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique contribue-t-elle au progrès de l'agir musical chez deux musiciens professionnels?* Notre démarche d'analyse de diverses situations de jeu instrumental présentées à la section précédente nous permet de conclure que la pratique d'éducation somatique a une influence sur le progrès de l'agir musical d'Anne et que c'est par **l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical** que cette influence s'opère. Le constat de la présence d'un processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical chez Anne constitue un résultat important dans cette étude de cas. La définition du concept « d'intégration de l'agir » sera approfondie lors du prochain chapitre : « Discussion ».

4.1.6 Synthèse des progrès d'Anne dans sa pratique musicale

La précédente section nous a permis de comprendre la dynamique d'action d'Anne dans diverses situations de jeu et de constater l'intégration de certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique (prises corporelles et dispositionnelles, stratégies somatiques) à son agir musical. Dans cette section, nous présentons une

synthèse des progrès qu'Anne considère avoir faits dans divers aspects de sa pratique musicale grâce à la technique Alexander. Nous traiterons plusieurs aspects de la pratique musicale d'Anne, soit la prévention et gestion des troubles musculosquelettiques liés au jeu instrumental, le développement du geste musical, l'intervention sur sa dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental, la gestion de l'anxiété de performance musicale, l'évolution de tendances dispositionnelles et l'atteinte de moments fluides durant le jeu.

4.1.6.1 Prévention et gestion des troubles physiologiques liés au jeu instrumental

Anne distingue deux périodes dans son évolution dans l'intégration de la technique Alexander à sa pratique musicale : la période de son baccalauréat en musique et la période suivant la fin de ses études en musique (pendant et après sa formation professionnelle en technique Alexander). Elle précise que, durant son baccalauréat, sa pratique d'éducation somatique était liée exclusivement à sa pratique musicale : « Si je ne faisais pas de flute, je ne faisais pas de technique Alexander » (A.ESD1:122). En effet, nous avons vu que, durant cette période, son principal objectif était de prévenir les blessures et de maintenir sa capacité à jouer. Dans cette perspective, les notions et activités de la technique Alexander étaient intégrées à sa routine de préparation au jeu musical et influençaient sa manière d'aborder le travail instrumental.

Au début de sa démarche, puisqu'Anne ressent beaucoup de douleur et est très tendue, elle intègre des activités découvertes en technique Alexander en les adaptant à sa pratique musicale. Avant chaque répétition, elle s'installe au sol pour un repos actif. Cette stratégie somatique lui permet de modifier son état tonique : « Ça me permettait de diminuer le niveau de tension, à pratiquer avec le moins de tension possible » (A.ESD3:212). De plus, elle remarque que cette routine lui permet de se disposer au jeu musical : « J'ai toujours senti que ça m'aidait à me couper de toutes

les affaires auxquelles je ne devais pas penser pendant mes répétitions. Là, je m'en vais pratiquer, j'arrête de penser à l'épicerie, à mes devoirs... Cela me permettait de rester plus avec la musique » (A.ESD3:194).

Suite au repos actif, durant les répétitions, Anne considère être plus apte à déceler les tensions qui apparaissent : « En m'étendant tous les jours, je partais d'un endroit plus neutre. J'étais moins tendue, alors quand je me mettais à tendre, puis quand je me mettais à avoir mal, je le sentais plus, donc je pouvais arrêter » (A.ESD3:212). En effet, la vigilance aux tensions corporelles pousse Anne à prendre plus de pauses lors de ses répétitions : « Quand je sentais que ça montait ou que je jouais vraiment trop tendue, je le sentais et je déposais l'instrument » (A.ESD1:132). Durant ses pauses de jeu, Anne développe des stratégies de travail hors instrument :

Beaucoup plus de pratique mentale, beaucoup plus d'utilisation du solfège, d'analyse des pièces, d'écoute des pièces pour les approfondir au lieu de tout faire à l'instrument. J'ai vraiment d'autres stratégies que je sais qui me permettent d'avancer. [...] Quand je joue et que je prends une pause, si je fais du travail vraiment sérieux et que je veux continuer, bien, je peux continuer, mais différemment. (A.ESD1:72)

De plus, lorsqu'elle prend des pauses, Anne intègre d'autres composantes de l'agir développées en technique Alexander à sa pratique musicale. Par exemple, elle reprend une stratégie lui permettant de raffiner la prise corporelle de l'ancrage des bras : « [Maurice] me faisait faire beaucoup des exercices durant lesquels je montais les bras dans les airs, puis je redescendais les bras [en sentant] comment mes bras étaient supportés par le reste de ma colonne. Donc, ça, je le faisais » (A.ESD1 : 130). Elle souligne que l'intégration d'activités de la technique Alexander adaptées à sa pratique musicale durant ses pauses de jeu lui permettait de « tisser un lien entre [s]es différents arrêts » (A.ESD3:194).

Anne souligne qu'en raison des nombreuses exigences liées à ses études de baccalauréat, elle manquait de temps pour approfondir davantage l'intégration de la méthode : « Déjà, prendre un quinze minutes au sol de repos actif avant de

commencer à jouer, c'était extravagant. C'est vraiment plus sur cela que j'ai pu [me concentrer] » (A.ESD1:132). Cependant, elle note que la pratique de la technique Alexander fut pour elle salutaire durant cette période : « C'est sûr que, pendant mon baccalauréat, l'Alexander m'a permis de me maintenir. Les douleurs ont diminué. [Sans cela], je n'aurais pas pu jouer ! » (A.ESD1:76).

Dans une perspective à long terme, cette démarche, amorcée durant le baccalauréat, a permis à Anne de développer une conscience de plus en plus raffinée de ses tendances d'action, lors du jeu de la flute. Nous avons mentionné qu'au moment où nous avons réalisé les entretiens, bien que les troubles physiologiques d'Anne ait été en grande partie sous contrôle, elle restait vigilante aux tensions corporelles lorsqu'elle jouait de la flute, car elles avaient tendance à réapparaître dans certaines situations où son désir de performer était fort :

Puis, maintenant, quand je joue, je les vois et je les sens aussi [les tensions]. Si j'ai vraiment un évènement [un concert] qui s'en vient, [je remarque que] la force des... quinze, vingt ans d'habitude à jouer de la flute avec ces tensions-là, est très forte. Si j'ai vraiment quelque chose où je veux performer, je retombe dedans. Puis, je les sens beaucoup plus : je suis capable de savoir : *OK, là, je fais telle affaire*. Je ressens beaucoup de tensions au niveau du cou qui vont influencer les bras, puis beaucoup de tensions dans les bras qui vont influencer les doigts. (A.ESD1 :54)

Cette citation illustre bien que la conscience de ses tendances d'action donne à Anne le pouvoir d'intervenir sur ces tensions, ce qui lui permet de poursuivre son évolution vers une dynamique somatique plus optimale lors du jeu de la flute.

4.1.6.2 Développement du geste musical

Anne remarque que l'intégration de composantes de l'agir développé dans la pratique de la technique Alexander à son jeu musical lui permet de résoudre plus efficacement certaines difficultés techniques qu'elle rencontre à l'instrument. En effet, elle souligne que, avant d'amorcer la pratique de la technique Alexander, son incapacité à se situer par rapport à la source de certains problèmes techniques l'amenait à adopter

des stratégies de travail peu efficaces, entraînant des blocages : « recommencer, puis recommencer, puis le faire plus lent, et, ensuite, augmenter la vitesse, pour finalement te rendre compte que, à la vitesse finale, ça ne fonctionne toujours pas » (A.ESD1 :136).

Suite à son cheminement, elle remarque une nette évolution dans son pouvoir de se situer face aux difficultés rencontrées qu'elle attribue à une plus grande acuité kinesthésique : « la conscience et l'observation que tu développes en Alexander ça m'aide à être capable de cibler ce qui n'a pas fonctionné dans ce que je viens de faire » (A.ESD3:196). Elle précise : « Dans certains passages où, techniquement, les notes ne sortent pas ou il y a des [bruits parasites] je suis plus capable de dire : *Ah ! C'est ce doigt-là qui ne lève pas assez vite. De cibler l'origine du problème* » (A.ESD1 :136). Elle remarque que cette faculté a influencé sa manière de travailler à l'instrument :

Quand je sais quel doigt pose problème, bien, là, je peux pratiquer en dictant à ce doigt-là quoi faire. Puis, je peux l'écrire sur ma partition : *attention 4^e doigt*. Puis, quand j'arrive à ce passage, je stimule déjà mon 4^e doigt : *OK, oui, il faut qu'il lève à ce moment-là !* (A.ESD1 :136).

De plus, les repères corporels et dispositionnels développés à travers la pratique d'éducation somatique deviennent des ressources pour optimiser sa technique instrumentale. Par exemple :

Si je rencontre une difficulté, bien, je vais regarder pourquoi ça ne marche pas. Par exemple, [...] je sais que si je suis complètement affalée, fatiguée, bien, au niveau de la respiration, je vais avoir plus de difficulté. Donc, je m'assure d'avoir un meilleur appui sur mes ischions ou dans mes pieds pour que ma cage thoracique [soit souple] et que je puisse respirer librement. (A.ESD3:348)

Cette intégration des prises sur soi dans la globalité du corps est aussi liée à l'adoption d'une attitude moins volontaire dans le travail instrumental :

Quand je joue et que je n'aime pas mon son, bien, je vais y aller beaucoup plus par « arranger mon corps » [...] : penser à mes pieds, penser à ma tête, essayer de

tendre le moins possible le cou, puis, penser à souffler et à ma colonne d'air au lieu d'essayer de *gosser*¹¹⁰ puis de trouver la position des lèvres. Je le fais encore un peu, mais je passe plus par l'intention au lieu d'essayer vraiment de le faire, je vais y penser, je vais le demander, je vais l'amener, je vais amener mon corps à aller où je veux. Beaucoup plus que de juste : Go ! Je *varge*¹¹¹ dedans. (A.ESD1 :132)

En effet, pour solutionner les difficultés techniques, Anne intervient de manière globale sur l'ensemble de sa dynamique somatique, plutôt que de tenter des interventions locales au niveau des parties du corps en contact avec l'instrument. Nous avons vu, dans la situation explicitée « Situation de répétition A : la prise de conscience d'une tension au trapèze », que la démarche globale d'Anne pour optimiser sa dynamique somatique tout en s'échauffant lui a permis d'accéder pour la première fois (prendre conscience, différencier) à l'activité d'une zone d'elle-même (trapèze, région de l'épaule) au moment de souffler dans son instrument. On peut supposer que l'accumulation de prises sur soi permet à Anne d'arriver à une organisation de plus en plus malléable lui permettant de raffiner son geste musical et, donc, de surmonter différents blocages techniques.

En somme, Anne remarque que l'incorporation de la pratique de l'éducation somatique à sa vie l'a amenée à développer une plus grande autonomie dans la poursuite de son développement musical :

Je peux plus me fier à mon sens kinesthésique, je peux plus y faire appel qu'avant. Avant, c'est un prof qui m'aurait dit : *Hé ! Ton doigt ne lève pas assez vite !* [...] Maintenant, je suis plus capable moi-même de le sentir et d'aller vers une solution plus rapidement, au lieu de juste répéter, répéter, répéter, répéter. (A.ESD3:354)

Les diverses prises de conscience rendues possibles par son pouvoir d'être vigilante à son vécu somatique et son acuité kinesthésique lui permettent de discerner ses tendances d'actions non fonctionnelles. Ces prises de conscience alliées à son pouvoir

¹¹⁰ L'expression québécoise familière « gosser » signifie « essayer de réparer, d'arranger (quelque chose) sans réussir » (« Antidote RX, version 7.6.1.1 », 2014).

¹¹¹ L'expression québécoise familière « varger » signifie : « Frapper à grands coups répétés sur (quelqu'un, quelque chose) » (« Antidote RX, version 7.6.1.1 », 2014).

d'intervenir sur sa dynamique corporelle à travers des stratégies somatiques augmentent son pouvoir situant, en décuplant ses possibilités de choix. Voici un exemple concret de cette dynamique :

Par exemple quand je joue et que je sens que je m'affaisse, bien, je sais quoi faire : je peux aller chercher [mon ancrage] et les directions... Comme présentement, je suis consciente que je suis penchée vers l'avant, mais j'ai le choix de faire quelque chose ou non par rapport à cela. [...] Donc, en musique, [c'est la même chose] je peux faire le choix d'y penser ou non. (A.ESD3:346-348)

Pour Anne, l'apport de l'éducation somatique dans sa pratique musicale est donc grandement lié au pouvoir d'agir qu'elle développe.

4.1.6.3 Le pouvoir d'agir sur sa dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental

Nous avons vu, dans les situations explicitées, qu'Anne recherche l'accès à ses prises corporelles et que leur éraction semble contribuer à la transformation de sa dynamique somatique avant et pendant le jeu musical. En effet, les notions de technique Alexander semblent très présentes dans la routine de préparation au jeu d'Anne. Dès qu'elle commence à s'installer pour jouer (assemblage de la flute) elle recherche ses repères corporels en revisitant les positions lui ayant permis de les faire émerger en technique Alexander (*Monkey, squat, lunge*, etc.). Puis, lors de son échauffement à la flute, Anne reste vigilante à son vécu somatique et son travail instrumental est guidé par sa conscience de ses tendances d'action et ses repères corporels qui l'incitent à rechercher l'éraction de prises corporelles à travers des stratégies somatiques :

Je sais où j'ai tendance à tendre dans mes jambes, au niveau des hanches, puis, je sais que, bon, [lors du jeu de] la flute on est asymétrique, donc on a un petit *twist*... Pendant que je fais mes sons filés, oui, je pense à mes sons filés [...], mais, là, je vais jouer beaucoup plus avec : j'amène le poids un peu plus en avant sur la plante des pieds et je relâche ma musculature qui est en arrière, ou, je recule, puis, là, je m'assure qu'il n'y a aucun muscle dans mes jambes qui est en

train de « sur forcer », en train de tendre. Parce que, je sais que, à partir du moment où mes jambes tendent, ça va influencer les muscles dans mon dos qui vont influencer mon diaphragme, qui va empêcher ma cage thoracique de bouger. Donc [je travaille] beaucoup plus de façon globale. Je suis deux fois plus stable sur mes pieds qu'avant. (A.ESD1 :134)

On voit ici qu'Anne est consciente des éléments pouvant perturber sa dynamique somatique durant le jeu (tendances d'actions). Elle adapte donc une stratégie découverte en technique Alexander à cette situation de jeu instrumental : elle transfère son poids de l'avant à l'arrière et reste vigilante à son activité musculaire. Ce faisant, elle recherche une prise sur soi : la tension juste au niveau des jambes. La quête de ce repère est basée sur une conceptualisation claire de l'influence de la tension des jambes sur le reste de la dynamique somatique (repère corporel). Son pouvoir de transformer sa dynamique somatique est donc largement influencé par les composantes de l'agir développées en technique Alexander.

Dans les situations explicitées, nous avons vu que, la routine d'échauffement « somatique » peut permettre à Anne de prendre conscience de nouveaux éléments de sa dynamique somatique (p. ex. : tension au trapèze) ou de poursuivre une démarche par rapport à des éléments non fonctionnels préalablement ciblés (p. ex. : tension à la hanche). Puis, dans la situation de performance explicitée, nous avons vu qu'avant les concerts, Anne procède de manière semblable aux répétitions pour optimiser sa dynamique somatique. Cependant, en concert, Anne reste principalement présente à la musique : « Pendant la performance, je pense que vraiment le focus devient musical » (A.ESD3:416). Elle n'est plus dans une dynamique d'apprentissage. Afin de retrouver ses prises corporelles, elle pense à certains repères essentiels qui, selon elle, lui permettent d'activer un ensemble d'autres prises sans avoir à y penser (rester ouverte, s'ancrer au sol). En effet, pour Anne, penser à ses pieds est une action mentale qui lui demandant peu d'attention, puisqu'il s'agit d'une prise bien exercée qu'elle peut énoncer facilement :

Bien, les pieds vont revenir. C'est facile à sentir. [...] Parfois, je vais me promener [transférer mon poids] et c'est facile de me rendre compte : *Hé ! Je suis vraiment rendue sur la pointe des pieds !* ou : *Je suis juste sur mon pied droit*. Ce sont des repères faciles surtout avec tout le bagage supplémentaire que j'ai maintenant. Puis, je sais que ce n'est pas nécessairement l'idéal d'être rendue juste sur un pied ou... [...] Donc, je sais qu'il y a un lien [entre cet appui au sol et ma dynamique corporelle globale]. Donc, parfois quand je me vois aller, je me dis : *OK, reviens*. (A.ESD3 : 364-366)

Selon Anne, cette prise corporelle (ancrage au sol) se répercute sur les plans positionnels (optimisation de la dynamique corporelle) et gestuels (qualité de l'exécution à l'instrument) :

J'avais tendance à barrer les genoux et je sais que, tout dépendant où je suis sur mes pieds, ça va être plus facile ou moins facile [de garder les genoux libres]. Donc, plus je suis instable au niveau du bas, [...] plus je suis instable ailleurs. Donc, [...] je sais que ce que je fais avec mes pieds, bien, ça va avoir un impact dans mon souffle, dans mon son. [...] Donc, c'est le repère qui revient le plus souvent. (A.ESD3:368)

De plus, en performance, l'accès aux prises corporelles lui permet de réguler son état dispositionnel.

La confiance que ça me donne c'est plus par rapport à, dans une certaine mesure, contrôler la montée physique des impacts du stress ou du trac. [...] Si je tremble des genoux, bien, le fait de focaliser sur mes pieds, ça va m'aider à moins penser au fait que je tremble des genoux. Ça peut m'aider à [détourner] le discours mental qui pourrait être négatif, à focaliser ailleurs : *Va-t'en dans tes pieds, va-t'en dans tes pieds, [les genoux] vont s'en remettre, là*. Ça va venir donner un appui, c'est plus quelque chose sur lequel on peut s'appuyer. (A.ESD3:418)

On voit ici que l'ancrage au sol est une prise sur soi permettant l'optimisation de l'ensemble de la dynamique somatique d'Anne, sur les plans dispositionnel, positionnel et gestuel (nécessairement interdépendants).

4.1.6.4 Gestion de l'anxiété de performance musicale

L'exemple précédant laisse présager que l'énactement de prises corporelles permet à Anne de gérer les symptômes physiques de l'anxiété de performance en concert. Elle

souligne cependant que c'est principalement en préparation à la performance qu'elle cherche à agir sur son état dispositionnel. Avant d'entrer en scène, Anne effectue souvent un repos actif afin de réguler son état dispositionnel :

Oui, mon corps reconnaît le repos actif. Ça m'aide à venir un rythme de respiration plus normal et à être le moins tendue possible. Tu sais, si j'ai mal au dos, je me suis tenue croche, je porte des talons... [...] Je me couche et le corps le sait : *Ah! On est de retour à la maison !* ((rire)) [Ça me] calme. (A.ESD3:362)

Selon elle, ce rituel contribue à son pouvoir de mieux gérer l'anxiété de performance :

Je les ai ces outils-là et c'est sûr que je m'en sers avant la performance. C'est sûr que je vais me coucher, je vais me sentir, je vais beaucoup plus essayer de me calmer puis je vais respirer différemment [...]. Probablement que je vais toujours sentir un peu l'agitation, la fébrilité que tu peux avoir rendue sur scène. Elle ne diminuera pas complètement, sauf qu'elle va être plus constructive. (A.ESD1 :152)

De plus, elle remarque que la pratique du repos actif en préparation au concert lui permet, une fois de plus, d'augmenter sa vigilance au vécu somatique :

Puis, je vais être beaucoup plus là et, si, à travers tout cela, sans m'en rendre compte je tendais vraiment trop à x endroits, bien, ça, je vais être capable de le remarquer. Ou si [...] je sens qu'il y a une tension et que je ne veux pas lâcher, bien, au moins, je le sais. J'arrive plus consciente, peu importe ce que j'ai. Puis, après ça, bien *the show must go on*. (A.ESD1 :152)

En concert, Anne remarque qu'elle est plus présente à ce qui se passe dans son soma et que ceci lui permet de remarquer les symptômes du stress : « Ça va faire plus partie de mes pensées maintenant, mon corps, où est-ce que je suis, comment je suis : *Ah tiens donc! Ah, regarde donc! Ça glisse!* (rire) *Ah, mes genoux tremblent, OK!* » (A.ESD1:164). Le principal progrès qu'observe Anne réside dans son changement d'attitude par rapport à ces symptômes :

Si j'ai le trac puis tout ça, bon c'est toujours à peu près les mêmes affaires qui se passent [les symptômes physiques du stress restent les mêmes]. Ça diminue peut-être un peu le degré [d'intensité des symptômes]. Ce qui est différent, c'est plus le fait que je vais être plus ouverte à être dérangée. Même l'autre jour je me suis mise à glisser [à avoir les mains moites] et ça faisait vraiment longtemps que ça

ne m'avait pas fait ça. C'est désagréable, mais bon... [...] je vais pouvoir penser à autre chose au lieu de me dire : *Ah non ! Il se passe telle affaire ! Aux secours!* ((rire)) [je me dis] qu'il y a une partie du stress qui est normal et que mes symptômes ne sont pas problématiques. (A.ESD1 :150)

De plus, pour réguler son stress, Anne cherche simplement à rester en contact avec l'« ici et maintenant » de la performance.

Je n'avais pas une grosse tendance à m'enliser dans un discours négatif [...] : *Ah! Il n'y a que 30 personnes dans la salle ! Oh! Ça commence bientôt !* Maintenant je me dis : *On est ici maintenant et c'est ça qui compte.* Rester dans le moment présent et de ne pas anticiper, de ne pas penser à ce qui pourrait arriver, de ne pas penser à telle partie de la pièce que tu ne maîtrises pas, de ne pas être en train d'essayer de pratiquer les petits bouts que tu pourrais rater. Je suis ici, maintenant avec telle personne et mes pieds sont au sol, je suis bien habillée... C'est vraiment de centrer les pensées pour que ce soit le plus productif possible. (A.ESD3 : 480-482)

L'attention à son corps, notamment, aux prises corporelles développées en éducation somatique, fait partie des moyens permettant à Anne de rester centrée sur le moment présent en détournant son attention du discours mental négatif : « Oui, j'essaie de m'enligner ailleurs : les pensées positives, puis, les directions, les pieds, au lieu de : *Je ne serai pas capable !* » (A.ESD3:482)

4.1.6.5 Évolution de tendances dispositionnelles

Anne remarque quelques changements dans ses tendances dispositionnelles. Comme nous l'avons vu dans la section précédente, elle reste plus positive et en contact avec le moment présent lors de ses performances musicales. Cependant, pour Anne, le principal changement au niveau dispositionnel réside dans le développement de son autorité intérieure : « Ce qui m'a marqué le plus, c'est dans mon rapport à moi-même. C'est l'affirmation de moi. [Je suis capable] de voir ce que, moi, je veux. Comment, moi, je me sens en ce moment. Je suis plus alerte aux signaux que je peux recevoir » (A.ESD3:206-208). En ce qui concerne sa pratique musicale, Anne souligne être toujours en processus pour se détacher de l'esprit de performance qu'elle a développé au cours de sa formation musicale : « Je pense que c'est un travail continu. Tu sais,

quand t'as joué pendant quinze ans, vraiment dans un esprit de performance, de dénouer tout ça, c'est vraiment un processus que tu fais un peu tout le temps et pour le restant de ta vie » (A.ESD1:164).

4.1.6.6 Atteinte de moments fluides durant le jeu

Nous avons vu, lors de la première situation explicitée, que l'intégration de composantes de l'agir développées en technique Alexander au jeu musical a permis à Anne d'atteindre une grande fluidité, tant au niveau de geste musical qu'au niveau de son état dispositionnel (*flow*). Elle remarque que ces moments de grâce sont plus fréquents dans sa pratique musicale depuis qu'elle pratique l'éducation somatique : « C'est plus facile d'avoir des moments d'illumination où tout fonctionne [...]. Puis on dirait que tu n'as rien fait là... ((rires)) [...]. Des moments de même, potentiellement, qu'il y en a plus » (A.ESD1:158).

4.1.7 Résumé du cas d'Anne

L'exposition du cas d'Anne nous permet de mieux comprendre l'influence de la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique sur sa pratique musicale. Nous avons d'abord présenté un portrait d'Anne afin de poser les bases pour comprendre son évolution. La présentation de sa perception de l'enseignement musical qu'elle a reçu nous a permis de mieux cerner son expérience musicale, notamment son expérience du soma dans sa pratique instrumentale. Nous avons vu que dans son expérience, l'intégration du corps dans l'enseignement du geste musical se limitait aux aspects techniques de jeu (soutien, position des lèvres) et que peu d'attention était portée à l'optimisation globale de la dynamique somatique. De plus, les stratégies d'enseignement préconisées (imitation, métaphores), quoique pertinentes, favorisaient peu le développement de l'acuité kinesthésique, nécessaire à la régulation du geste musical et des tensions corporelles. Puis, nous avons présenté les principales difficultés rencontrées par Anne dans sa pratique musicale. Lors de la

présentation de son historique de blessures, nous avons vu que son professeur d'instrument possédait peu de ressources pour l'accompagner dans la résolution de ce problème et que les traitements en physiothérapie et ostéopathie, quoiqu'aidant, ne suffisaient pas à éliminer le problème à la source. C'est ainsi qu'est né le projet d'Anne d'intégrer la technique Alexander à sa vie pour préserver sa capacité à jouer de la flute et comprendre la source de ses blessures. Puis, une fois les blessures stabilisées, le projet d'Anne a évolué vers une recherche plus globale de perfectionnement de son agir musical à travers la technique Alexander. Puis, suite à sa formation professionnelle, la technique Alexander et la musique sont devenues deux pratiques complémentaires se nourrissant l'une l'autre.

Ensuite, nous avons décrit l'expérience d'Anne dans la pratique de la technique Alexander. En ce qui a trait à la formation reçue avec Maurice, son premier professeur, à partir du point de vue d'Anne, nous avons décrit les principaux éléments ayant été susceptibles d'influencer le développement et l'intégration de l'agir somatique à l'agir musical, c'est-à-dire, la relation au formateur, le déroulement type des leçons et les principales stratégies d'enseignement y prenant place. Certaines stratégies d'enseignement préconisées par Maurice (encourager l'apprenant à observer ses tendances d'action à travers l'inhibition et le non-faire, la complexification progressive des situations d'apprentissage, favoriser l'intégration de la technique dans un mode d'agir habituel, l'intégration de l'instrument et l'accompagnement de l'apprenant dans un processus réflexif) semblent être susceptibles de favoriser l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical. Ces éléments seront discutés en profondeur au prochain chapitre.

Dans la section suivante, nous avons répertorié et défini les principaux progrès d'Anne en technique Alexander. Il s'agit de la conscience de ses tendances d'action, du développement de prises sur soi (prise corporelles et dispositionnelles), du développement de repères corporels et dispositionnels et des stratégies pour énoncer

les prises. Puis, afin de comprendre la dynamique d'intégration de l'éducation somatique à l'agir musical et l'influence de cette intégration sur la dynamique d'action d'Anne en situation de jeu, nous avons présenté la reconstitution de quatre moments de jeu instrumental vécus par Anne. L'analyse de ces moments nous a notamment permis de mettre en relief les prises corporelles et dispositionnelles en action dans ces situations et leur impact sur la dynamique somatique d'Anne en situation et sur le développement de son agir musical. De plus, suite à cette section, nous en sommes arrivés à la conclusion que la pratique d'éducation somatique a une influence significative sur le progrès de l'agir musical d'Anne et que c'est par l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à son agir musical que ces progrès s'opèrent.

Dans la dernière section, nous avons présenté une synthèse des impacts de l'intégration de l'éducation somatique sur le développement de différents aspects de l'agir musical d'Anne, soit, la prévention et la gestion des troubles physiologiques liés au jeu instrumental, le développement du geste musical, l'intervention sur sa dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental, la gestion de l'anxiété de performance musicale, l'évolution de tendances dispositionnelles et l'atteinte de moments fluides durant le jeu. Il apparaît donc que l'intégration de l'éducation somatique à la pratique musicale d'Anne lui a permis d'augmenter son pouvoir d'agir dans diverses situations musicales et de poursuivre son évolution vers un agir musical plus performant.

4.2 **Marc**

Marc est pianiste classique et professeur de piano. Il détient également un baccalauréat en théâtre. Il pratique la méthode Feldenkrais et la technique Alexander. Il est actif professionnellement en tant qu'accompagnateur et poursuit un doctorat en

interprétation au travers duquel il se spécialise en accompagnement. Il est également organiste titulaire de deux paroisses.

4.2.1 Le parcours musical de Marc

Dans cette section, nous présenterons certains éléments marquants de la formation musicale de Marc afin de mieux comprendre son expérience musicale, l'enseignement reçu, notamment en ce qui a trait au corps dans sa globalité et au geste musical, et les difficultés rencontrées dans son parcours.

4.2.1.1 Formation musicale

Marc commence l'apprentissage du piano à l'âge de 5 ans en leçons individuelles. Il intègre une école à vocation musicale en 4^e année où il reçoit des cours de groupe, puis une école à vocation particulière au secondaire. Durant ses études primaires et secondaires, tout en continuant le piano en leçons privées, il est initié au violon et au cor français. Après une formation collégiale, il poursuit son baccalauréat et sa maîtrise en interprétation, piano classique. Tout au long de sa formation musicale, Marc a une bonne relation avec ses enseignants. Il reçoit beaucoup d'encouragement de la part de ses professeurs qui sont pour lui des modèles.

Dès ses premières années d'apprentissage du piano, les enseignants de Marc lui apprennent à « bien placer ses mains » (M.ESD1:16) à partir d'un modèle extérieur ou de « la notion de belles mains » (M.ESD1:16). Puis, lors de ses études secondaires, l'enseignement reçu est axé sur la formation générale, c'est-à-dire, le solfège, la dictée, l'harmonie et les notions de style et très peu sur le geste : « [...] tout ce qu'elle me disait au niveau corporel, c'était « baisse les épaules » parfois quand j'avais les épaules relevées » (M.ESD1:16). Il remarque que la notion de détente physique est apparue lors de sa formation collégiale, alors qu'il devait aborder du répertoire plus exigeant :

[...] si on voulait faire des pièces plus difficiles, bien, là, il fallait détendre les mains, les poignets, les bras. Donc, j'ai commencé à me détendre peut-être un peu plus, j'accordais plus d'attention [à la détente]. Je n'avais pas le choix parce que si je voulais être capable de jouer des pièces difficiles il fallait que je me détende [...]. (M.ESD1:16)

Son professeur lui apprend à relâcher la tension accumulée dans certains passages musicaux :

Au cégep c'était beaucoup, *on-off*. C'est-à-dire, on fait un passage puis dès qu'il est fini on se met à *off*, tu sais, on se détend. Donc, l'accent n'était pas tellement sur la détente pendant le passage, mais plutôt à la fin du passage. Par exemple, tu fais un passage rapide, à la fin de ton trait s'il y a de la tension accumulée, il faut tout de suite relâcher. (M.ESD1:20)

Puis, lors de sa formation universitaire, son professeur d'instrument l'initie à un travail de la technique instrumentale axé sur les sensations corporelles. Cette approche vise notamment une implication plus grande des bras dans le jeu dans le but de diminuer le travail des doigts. Par exemple, dans le travail de passages musicaux particuliers, l'enseignant initiait Marc à différentes stratégies de jeu liées au corps, telles que l'utilisation poids du bras dans l'attaque d'une touche.

De plus, certaines stratégies d'enseignement du geste musical étaient privilégiées. D'abord, l'enseignant utilisait de nombreuses analogies reliées à des gestes de la vie quotidienne pour faciliter l'exécution du geste : « [...] il y avait des pédagogies très imagées, toutes sortes d'images; « brasse de la soupe » ou bien « dévisse des ampoules », « tourne la poignée de porte », « ouvre des tiroirs », « grattes », etc. » (M.ESD1:20). L'enseignant effectuait également des démonstrations que Marc devait reproduire. Suite à ce modelage, l'enseignant faisait des rétroactions visant à corriger le geste ou à diriger l'attention de Marc sur certains aspects de celui-ci : « [...] il pouvait dire « utilise plus ton coude », « détends ton poignet » ou « tu as le doigt ici qui flanche, tout en faisant ton geste maintiens ton doigt solide ». C'était quand même précis au niveau physique : le coude, le biceps, l'épaule... » (M.ESD1:24). De façon très occasionnelle, l'enseignant parlait également de l'importance de connecter les bras au bassin.

De plus, le sujet rapporte que son enseignant lui aurait présenté rapidement, lors d'un de ses premiers cours, des notions de base à propos de la « bonne posture » : « Tu t'assois, tu restes assis sur tes ischions, tu connectes tes bras jusqu'à tes omoplates puis tu restes assis, tu respires par le ventre, en bas. Tu restes *groundé*¹¹². » Suite à cette intervention, selon le souvenir de Marc, l'enseignant revenait parfois sur ces notions lorsqu'il considérait que Marc n'était pas centré (ou *groundé*). Par contre, il remarque que cette notion n'était pas vraiment explicitée par le professeur : « Il ne m'expliquait pas vraiment c'était quoi pour lui être centré. Il disait seulement : *Tu n'as pas l'air centré* » (M.ESD1:22).

À travers sa formation musicale, notamment lors de sa formation universitaire, il appert que Marc a eu l'occasion de développer des connaissances de base de certains éléments favorisant une dynamique corporelle optimale durant le jeu. En effet, en plus des stratégies d'enseignement plus communes (le modelage et l'utilisation de diverses métaphores et images pour induire des qualités de geste), le professeur de Marc l'incite à être vigilant à l'activité de diverses zones de son corps, notamment, les bras, les épaules, la ceinture scapulaire et le bassin. Marc a ainsi pu développer quelques repères corporels, lui permettant d'optimiser sa dynamique somatique de manière globale. Cependant, il remarque que ses professeurs l'ont peu accompagné dans l'intégration de ces prises corporelles à son jeu à long terme. En effet, il affirme que son professeur ne revenait que rarement sur ces notions. En ce qui a trait aux repères dispositionnels, bien que le concept de centration soit mentionné par ses enseignants, cette notion demeure obscure pour Marc, puisqu'elle est peu approfondie par l'enseignant. Il appert que l'éducation musicale reçue par Marc lui ait donné des pistes pour optimiser sa dynamique somatique et ce, sur les plans gestuel, positionnel et dispositionnel. Cependant, le manque de guidance à long terme par rapport à ces notions ne semble pas lui avoir permis d'approfondir suffisamment les dimensions

¹¹² Le sujet utilise les termes « *groundé* » et « centré » comme synonymes. Nous présenterons plus loin la définition personnelle du sujet de ce terme.

positionnelles et dispositionnelles de son agir musical. En effet, Marc dispose de peu de stratégies pour énoncer par lui-même les prises corporelles et dispositionnelles développées avec ses enseignants en musique. Il est possible que cette limite de l'enseignement reçu soit la source de certaines difficultés rencontrées par Marc.

4.2.1.2 Difficultés rencontrées

Marc n'a pas vraiment rencontré de difficultés techniques majeures et n'a jamais souffert de troubles musculosquelettiques. L'anxiété de performance n'est pas un enjeu sévère pour lui. Cependant, l'anxiété de performance légère provoque pour lui des difficultés à se concentrer et à se centrer et ceci altère la qualité de ses performances :

À la fin de ma maîtrise, j'ai commencé à réaliser que parfois je pouvais être vraiment déconcentré quand je jouais et que, en situation de performance, je pouvais faire des erreurs, des fausses notes que jamais je ne faisais [habituellement]. C'était juste de la concentration ou c'était... J'étais mal *groundé*. [...] [Durant cette période], j'avais plus de choses à répéter parce que j'accompagnais à droite à gauche et j'avais [mon répertoire] de maîtrise à pratiquer. Alors il fallait que je trouve une façon d'être efficace, puisqu'on n'a pas beaucoup de temps de répéter. Pour être efficace bien il faut être *groundé* parce que si tu n'es pas *groundé* bien tu fais des erreurs assez facilement puis bon, ce n'est pas le genre d'affaire que j'aimais faire comme faire des fausses notes subitement parce que t'as vu un bémol puis c'était un bécarré. Parce que tu n'es juste pas là. (M.ESD1:46).

De plus, dans sa pratique de théâtre comme dans sa pratique musicale, Marc se fait souvent reprocher par ses professeurs de ne pas se laisser aller :

[...] je suis assez cérébral et j'avais de la difficulté à me laisser aller. Donc le laisser-aller, l'abandon, on a parlé beaucoup de ça en théâtre et je me souviens avoir reçu le même commentaire en musique. C'est difficile de définir ce qu'est le laisser-aller ou bien comment amener quelqu'un à se laisser aller. [...] Alors ça m'habitait ces questions-là. (M.ESD1:60)

C'est en partie en réponse à ces questionnements et ces difficultés, principalement liées à la dimension dispositionnelle de son agir musical, que Marc s'intéressera à l'éducation somatique.

4.2.2 *Le projet de Marc*

Pour comprendre l'influence de la pratique de méthodes d'éducation somatique sur l'agir musical de Marc, il nous apparaît essentiel de comprendre la nature de son projet dans l'apprentissage de ces approches.

4.2.2.1 L'éducation somatique au service de du développement artistique

Les arts prennent une grande place dans la vie de Marc. En effet, il considère que « [...] les arts, c'est quelque chose d'essentiel à la vie » (M.ESD1 :40). Que ce soit à travers la musique ou le théâtre, la pratique artistique a toujours eu une place centrale dans la vie de Marc. En plus d'être son principal gagne-pain, la musique est un espace de dépassement de soi pour le sujet : « c'est un endroit [de] dialogue avec moi-même. C'est comme un défi avec moi-même de toujours progresser, de surmonter des difficultés. Oui, je le vois comme une espèce de défi avec moi-même » (M.ESD1 :40).

Nous avons vu que les principales difficultés auxquelles Marc a fait face, à travers sa pratique artistique, étaient liées à sa manière de se disposer en situation de jeu (concentration, centration, présence, laisser-aller). L'intérêt de Marc pour l'éducation somatique est donc né de ces divers questionnements d'un point de vue artistique. C'est suite à un commentaire reçu sur son jeu théâtral que Marc amorce une démarche réflexive sur sa dynamique somatique et s'intéresse à l'éducation somatique pour la première fois : « [...] on m'avait dit que je manquais de présence physique. Puis, dans l'union des artistes, il y avait des formations continues [...] à peu de frais. Il y avait, entre autres, la technique Alexander pour acteurs [...]. Je me suis dit : *Ça ne coutera pas trop cher puis ça va être une forme d'exploration.* »

(M.ESD1:54). C'est donc dans une démarche pour développer sa présence sur scène au théâtre que Marc s'intéresse à l'éducation somatique. Puis, il fait rapidement le lien avec sa pratique musicale et poursuit ses leçons d'éducation somatique dans le but d'améliorer sa concentration et d'optimiser ses performances :

Souvent, les gens vont vers l'éducation suite à des blessures. Moi ce n'était pas des blessures, c'était vraiment une volonté d'amélioration. Je voulais m'améliorer, puis je voulais justement arriver à être mieux concentré parce que si je répétais chez moi je pouvais faire de bien belles affaires puis, là, j'arrivais en performance et [je ne pouvais pas toujours les reproduire]. (M.ESD1:58)

Soulignons que, à travers sa pratique somatique, l'intention de Marc n'est pas seulement d'apprendre à se concentrer plus efficacement, mais plus globalement, d'apprendre à se disposer de manière optimale au jeu musical et d'approfondir sa connaissance en acte de concepts difficiles à cerner pour lui, bien qu'abondamment utilisés dans le domaine artistique (centration, présence, laisser-aller).

Sur un plan plus large, Marc maintient une pratique régulière de la technique Alexander et de la méthode Feldenkrais dans le but de tirer parti au maximum de ses capacités et d'être toujours à son meilleur pour performer :

[...] je suis l'instrument de mon propre travail, c'est-à-dire que c'est moi qui fais la musique. Si moi, la machine ne va pas bien, elle fonctionne mal, elle n'est pas optimale, bien, ça va se répercuter [sur mon jeu]. Alors, c'est comme une forme d'entretien. J'en fais régulièrement pour optimiser la machine. Pour devenir le meilleur possible avec les capacités que j'ai. (M.ESD1:76)

En effet, bien qu'il vise à intégrer les principes appris en éducation somatique à sa vie quotidienne, la principale raison qui motive Marc à poursuivre sa pratique somatique est son désir de continuer à progresser au piano sur plusieurs plans :

En vieillissant, on dirait qu'on devient comme dans ses habitudes et si tu veux continuer à progresser, il faut que tu t'attaques un peu à tes défauts [...]. Changer ses habitudes qui sont ancrées depuis très longtemps, des habitudes profondes... comment on fait ça? Bien, l'éducation somatique, ça m'aide à travailler là-dessus justement. Moi, [mes objectifs] c'est contrôler le stress, apprendre à mieux me laisser aller, puis, bien, par le fait même, raffiner ma technique. (M.ESD3:26)

En effet, en plus de viser à mieux se disposer au jeu, à travers la pratique de méthodes d'éducation somatique, Marc a l'espoir d'arriver à surmonter ce qu'il nomme des « blocages techniques », notamment à travers la détente, une notion à laquelle il avait été largement initié tout au long de sa formation pianistique : « Je m'étais dit [...] ça va m'aider à [...] régler des problèmes techniques parce que ça détend l'épaule, la main, le poignet... » (M.ESD3.4).

On voit ici que la quête de Marc est de poursuivre son évolution vers un agir musical de plus haut niveau. L'expérience acquise à travers sa pratique musicale ne lui suffit plus pour atteindre l'état dispositionnel, le positionnement et le geste optimaux dans certaines situations de jeu. Il atteint alors un certain plafond dans le développement de son agir : en situation de jeu musical il ne trouve plus d'avenues à énoncer pour transformer la situation. Pour Marc, l'éducation somatique devient ici une ressource pour avancer dans sa quête d'un agir musical plus fluide.

4.2.3 La pratique de méthodes d'éducation somatique chez Marc

Dans cette section, l'expérience de Marc en éducation somatique sera présentée. En effet, bien que les approches somatiques qu'il pratique aient été présentées précédemment dans le chapitre « Cadre de référence théorique », l'enseignement de celles-ci est susceptible de varier en fonction du formateur et des besoins de l'apprenant. Marc est d'abord initié à la technique Alexander, il suit des leçons privées régulièrement depuis plusieurs années (3 ou 4 ans). Il s'intéresse ensuite à la méthode Feldenkrais, il prend deux formations intensives de 45 heures Feldenkrais dédiées aux acteurs, puis poursuit des cours de groupe grand public et quelques leçons individuelles. Récemment, Marc s'est engagé dans une formation avancée en éducation somatique inspirée de la méthode Feldenkrais qui lui donnera la possibilité d'enseigner. La démarche de Marc est particulière en ce qu'il a approfondi deux approches somatiques avec plusieurs professeurs. Il souligne d'ailleurs que bien qu'il recherche sensiblement la même chose à travers la pratique des deux approches,

chacune d'elles lui apporte quelque chose de différent. Le point de vue de Marc sur son expérience dans ces deux approches sera exposé ici.

4.2.3.1 L'expérience de Marc en technique Alexander

Puisqu'il côtoie régulièrement deux professeurs de technique Alexander (Claire et Raymond¹¹³), Marc remarque de grandes différences dans l'enseignement dispensé par ces deux professeurs pourtant formés à la même technique. Nous mettrons ici de l'avant ces différences et points communs tels que perçus par Marc. Les principaux thèmes traités seront le déroulement type d'une leçon et les stratégies d'enseignement particulières à chacun des professeurs.

La technique Alexander avec Claire

Claire fut le premier professeur de technique Alexander de Marc. Depuis plusieurs années, il prend des cours avec elle à intervalles réguliers, variant d'une fois par semaine à une fois par mois.

Le déroulement d'une leçon avec Claire

On peut diviser les leçons de technique Alexander en deux grandes étapes. Les leçons de Claire ne font pas exception. La principale partie du cours est consacrée à l'accompagnement par le toucher de l'élève dans l'exécution d'actions dans différentes mises en situation pédagogiques (se lever d'une chaise, s'accroupir, prendre un objet, etc.). Ce faisant l'élève est guidé dans l'énaction des quatre processus du « contrôle conscient » : la vigilance au vécu somatique, l'inhibition, la projection des directions et le consentement. Tous les processus forment une boucle, se nourrissant l'un l'autre et permettant une attention consciente à de nouveaux choix à n'importe quel moment. Dans le cadre des leçons de Claire, cette partie du cours se déroule parfois à l'instrument. Nous reviendrons plus loin plus en détail sur ce

¹¹³ Les prénoms utilisés sont des pseudonymes.

contexte d'enseignement de la méthode. Dans les cours avec Claire, cette étape centrale de la séance est suivie d'un « tour sur table » durant lequel l'élève est simplement étendu sur une table passivement (il ne bouge pas, mais reste vigilant à son soma). Le professeur guide alors différentes parties du corps dans des mouvements très fins visant le relâchement musculaire et l'induction de directions.

Les stratégies d'enseignement particulières à Claire

La prise en compte de l'apprenant et de son projet personnel

Marc souligne que, dès les premiers cours, Claire a pris en compte son bagage, son projet et ses objectifs d'apprentissage : « Au début, avec l'union des artistes, je pense qu'on devait écrire [un court texte pour expliquer] quels sont nos objectifs, qu'est-ce qu'on connaît, qu'est-ce qu'on ne connaît pas, quelles sont nos attentes vis-à-vis de la technique, qu'est-ce qu'on aimerait, pourquoi on est là » (M.ESD3:172). Il souligne également, qu'avec le temps, elle a appris à très bien le connaître :

Elle a connu mes questionnements, elle a vu mon évolution et elle connaît aussi mes réactions. C'est-à-dire, elle connaît mes *patterns*, mon côté bon élève. [...] On discute beaucoup, je lui fais toujours part de mes difficultés, mes craintes, mes observations et elle me donne ses conseils et me rassure, si tu veux. (M.ESD3:166).

Marc remarque également que Claire adapte son enseignement à sa personnalité et aux difficultés qui lui sont propres : « Un de mes plus grands défis, [vient du fait que] lorsqu'on me demande quelque chose, je le sur fais. [...] Donc me connaissant bien, elle est capable de me donner des exercices peut-être plus appropriés » (M.ESD3:166). Puisque Marc a un très grand désir de bien faire, il considère qu'il est souvent très volontaire dans l'exécution de toute action. Dans le cadre des leçons, Claire insiste donc beaucoup sur la notion de non-faire. De plus, Marc souligne qu'elle lui laisse beaucoup de place dans le choix du contenu des leçons qu'elle construit à partir de ses objectifs, ses questionnements.

Accompagnement de l'apprenant dans un processus réflexif

Nous avons vu, dans la section précédente, que Claire accompagne Marc dans une réflexion sur ses tendances dispositionnelles dans l'action. De plus, il remarque que maintenant qu'il est plus familier avec la technique, une bonne partie du cours est consacrée à des discussions sur les diverses notions liées à la technique et de son application dans la vie de tous les jours et au piano :

On parle beaucoup de ce que je vis avec la technique, de comment je l'applique ou comment je ne suis pas capable de l'appliquer dans la vie de tous les jours. On en a beaucoup parlé. Je lui disais que je trouvais cela difficile. Quand je voulais l'appliquer, j'avais l'impression de devenir comme un robot. Là, elle m'expliquait : *C'est un peu normal, on passe tous par cette phase-là, mais le but ultime c'est de pas avoir l'air figé comme un robot, puis d'être centré dans ses directions.* Petit à petit, ça m'a un peu amené à vivre la technique d'une autre façon. Je ne sais pas si je suis un meilleur élève ou un pire élève, mais j'ai comme décidé de me laisser un peu de lousse. (M.ESD3:42)

On voit donc que Claire accompagne Marc dans son recul réflexif par rapport à ce qu'il apprend.

Encourager l'apprenant à observer ses tendances d'actions en mouvement

Claire encourage Marc à observer le déroulement et le résultat de ses actions : « Quand on fait des mouvements, elle me dit : *Ah! Là, tu as changé quelque chose, qu'est-ce qui s'est passé? Qu'est-ce que tu as fait? Donc, elle me pose beaucoup la question : qu'est-ce que tu as fait, là, maintenant, qu'est-ce qui s'est passé dans ton corps?* (M.ESD3:200). Ainsi, elle l'incite à prendre conscience de l'impact du volontarisme sur son action. À travers des situations simples, mettant en jeu des objets, elle l'encourage à appliquer l'inhibition et à rester en contact avec son corps et ses directions : « Avec Claire, c'est très : *À quoi tu penses? À quoi tu pensais quand tu faisais ce mouvement-là? Ok, maintenant, essaie de ne pas vouloir le prendre l'objet, tu ne veux pas le prendre, tout ce que tu veux c'est : rester dans tes directions. Sens tes pieds, sens tes pieds...* » (M.ESD3:78).

La complexification progressive des situations d'apprentissage

Le cœur de la technique Alexander peut se résumer par le processus du « contrôle conscient » exposé plus haut (la vigilance au vécu somatique, l'inhibition, la projection des directions et le consentement). Durant les leçons, le rôle du professeur est donc de guider constamment l'élève dans ces quatre processus. Si ces processus sont présents dans toute activité, l'élève est amené à les enactier dans différentes mises en situation pédagogiques. Marc souligne que, plus il a acquis de l'expérience dans l'application de la technique, plus Claire a complexifié les situations d'apprentissage. Dans le tableau suivant, nous avons fait l'inventaire des situations d'apprentissage mentionnées par Marc en les classant des plus simples aux plus complexes pour l'élève et en indiquant ce qui les complexifie. Cette liste n'est probablement pas exhaustive, mais donne un bon aperçu de la diversité des situations d'apprentissage proposées par Claire.

Tableau 4-7 Les situations d'apprentissage somatique mentionnées par Marc, du plus simple au plus complexe

Situation d'apprentissage	Description	Actions du professeur	Actions de l'élève
Tour sur table	L'élève est couché sur une table et est manipulé par le professeur	Guide différentes parties du corps dans des mouvements lents et très fins visant le relâchement musculaire et l'induction de directions	Inhiber toute action physique Projeter (imaginer) les directions Porter une attention vigilante à ses sensations

Lever de chaise	L'élève se lève et s'assoit à répétition il est accompagné par le professeur	Accompagner/guider le mouvement/induire les directions par le toucher Guider l'attention de l'élève vers : <ul style="list-style-type: none"> • Ses réactions psychophysiques habituelles • Ses réactions psychophysiques avec le contrôle primaire Dicter: <ul style="list-style-type: none"> • Les directions • Induire l'inhibition par des propositions (tu ne veux pas te lever, t'asseoir) 	Se lever, s'asseoir Observer ses réactions psychophysiques Observer ses sensations Inhiber des réactions habituelles Projeter (imaginer) les directions
Le Monkey	L'élève est guidé vers une position accroupie avec les bras relâchés rappelant celle d'un singe	Idem	Idem S'accroupir
Assis, bouger les bras	L'élève est invité à bouger les bras tout en conservant le contrôle primaire. On lui apprend aussi à initier le mouvement à partir de différentes parties du corps	Idem Guider l'initiation du mouvement	Idem Bouger les bras (les deux bras, un bras à la fois) tout en conservant le contrôle primaire
À quatre pattes	Dans ce changement de rapport à la gravité, l'élève est guidé dans divers changements d'appuis	Idem Guider les changements d'appuis	Idem Conserver le contrôle primaire dans un nouveau rapport à la gravité. Transférer son poids en maintenant une bonne organisation

Reproduire une situation de la vie quotidienne	L'élève est invité à simuler une activité de la vie quotidienne (ex. faire le ménage)	Idem Accompagner l'élève dans l'intégration de la technique dans des mouvements variés de la vie quotidienne. Inciter l'élève à rester présent à lui-même dans l'exécution d'actions plus complexes	Idem Effectuer des activités complexes de la vie quotidienne tout en maintenant le contrôle primaire. Être présent à soi tout en étant en relation avec l'environnement
À l'instrument	Voir plus bas	Voir plus bas	Voir plus bas

L'implication de l'instrument de musique

En plus des leçons plus traditionnelles, Claire consacre régulièrement des séances complètes au travail de la technique Alexander lors du jeu du piano. Marc souligne que les séances de travail avec le piano commencent par des exercices hors instrument :

On commence souvent par un 4 pattes [...]. Elle me fait balancer sur mes appuis [...]. L'articulation des épaules et des hanches qui sont libres et le poids balance un peu vers l'avant et vers l'arrière. C'est la tête qui amène le poids devant, un peu, après c'est le coccyx que recule un peu. (M.ESD3: 44-46)

Ensuite, Marc se place au piano et travaille divers aspects de la technique, notamment l'inhibition et la focalisation sur les directions : « On se met au piano, mais on ne veut pas vraiment jouer. Ça c'est super drôle. On va jouer du piano, mais on ne veut pas vraiment en jouer. On veut être dans nos directions, on veut garder le cou libre, etc. » (M.ESD3:46)

Avant de le faire jouer, Claire passe beaucoup de temps à guider Marc dans l'exploration d'un agir juste et économique dans différents mouvements liés au jeu du piano : « Parfois, on peut s'asseoir au piano pendant super longtemps, puis, on ne joue pas. On va regarder comment je suis assis. Sentir le bas du dos, être sur les ischions,

se pencher, juste voyager [dans différentes directions] : je vais mettre mes mains dans le grave, etc. » (M.ESD3:46) Puis, Marc est invité à jouer différentes choses : « Quand on joue, habituellement, c'est moi qui propose ce que je joue. Parfois je fais de la lecture, parfois je fais des affaires que je connais, parfois je fais des choses que je ne connais pas trop. C'est juste pour le fun de jouer » (M.ESD3:46). On voit que Claire tente de prévenir que Marc soit dans un esprit de performance en lui laissant le choix de ce qu'il veut jouer et en mettant l'accent sur le plaisir.

De plus, Claire a le souci d'accompagner Marc dans la technique dans des situations se rapprochant de qu'il vivra dans sa réalité professionnelle : « Parfois, je joue des choses que je ne connais pas trop pour que je sois capable d'amener la technique même quand c'est un morceau que je ne connais pas. En tant qu'accompagnateur, on fait souvent de la lecture. » (M.ESD3:46). Lorsque Marc joue, Claire lui parle et l'incite à porter attention à certains aspects de son organisation corporelle : « Pendant que je joue, elle amène mon attention : *Laisse ton cou libre, reste dans le dos.* » (M.ESD3:46).

Puis, lorsque Marc parvient à maintenir le contrôle primaire en jouant, Claire lui fait remarquer : « À certains moments, pendant quelques secondes, c'est comme si je ne pensais plus à rien et là elle dit : *Là, tu étais dans tes directions.* Puis c'est vrai que le son changeait [Il y avait] quelque chose de plus subtil [dans le son] » (M.ESD3:46). Il semble donc que l'énaction du processus du contrôle conscient durant le jeu permette à Marc d'atteindre de brefs moments de fluidité dans le jeu. Cependant, Marc remarque que cette démarche, bien qu'efficace, est pour lui très exigeante : « Ce n'est pas facile. Ce n'est vraiment pas évident [...]. C'est un chemin assez laborieux, en tout cas, pour moi » (M.ESD3:46).

Les questionnements de Marc par rapport à l'approche de Claire

Comme nous l'avons mentionné, l'intégration de la technique Alexander lors du jeu du piano n'est pas chose facile pour Marc. Bien qu'il en apprécie l'impact lorsqu'il atteint une plus grande fluidité dans son jeu, il a certains doutes quant au processus pour y arriver. En effet, Marc remarque que, durant les leçons, Claire met l'accent sur le positionnement mental induit par le discours. C'est-à-dire qu'elle insiste beaucoup sur l'inhibition et les directions et l'incite à observer ses pensées constamment durant l'exécution du mouvement : « Avec Claire, c'est très : *À quoi tu penses? À quoi tu pensais quand tu faisais ce mouvement-là? Ok, maintenant, essaie de ne pas vouloir prendre l'objet, tu ne veux pas le prendre. Tout ce que tu veux, c'est : rester dans tes directions. Sens tes pieds, sens tes pieds* » (M.ESD3:78). Il remarque, que ces rétroactions l'amènent parfois à vouloir trop contrôler l'action et à être plus dans sa tête que dans son corps. Il a des doutes par rapport à sa façon de transposer ce discours mental lors de son jeu au piano :

Alors, ça devient très mental et [...] quand je joue, puis, que j'ai ce discours mental-là, je commence à me questionner. Finalement, c'est une forme de contrôle. Peut-être que c'est moi, avec ma personnalité, j'ai un petit côté obsessif parfois. Peut-être que c'est moi qui en mets trop, des paroles mentales. (M.ESD3:78)

En effet, on peut supposer que l'omniprésence de ce discours mental amène Marc à être divisé entre l'action de jouer et les directives qu'il se donne.

La technique Alexander avec Raymond

Récemment, Marc a commencé à prendre des leçons avec un deuxième professeur de la technique Alexander. Il explique cette décision :

C'est la curiosité [qui m'a poussé à] aller voir un autre professeur. [...] Ça faisait longtemps que je travaillais avec Claire, et puis, c'est un peu comme en piano, si tu as toujours le même professeur toute ta vie, il me semble que tu te réduis à une seule chose. Donc, j'ai décidé d'aller voir un autre professeur, mais je continue quand même d'aller voir Claire parce que c'est tellement différent, qu'ils ne travaillent pas du tout la même chose. (M.ESD3:28)

Nous verrons ici en quoi les leçons avec Raymond se distinguent de celles de Claire du point de vue de Marc.

Le déroulement d'une leçon avec Raymond

Selon Marc, le déroulement des leçons de Raymond est souvent très semblable. Au départ, Marc s'assoit sur une chaise et Raymond l'amène à modifier son positionnement en lui donnant des indications par le toucher : « Je m'assois sur la chaise et il me travaille la colonne. [...] Il me replace beaucoup, il travaille beaucoup le sternum très très haut. [...] Il me prend beaucoup les bras, il m'étire les bras puis, essayer de placer tout ça... » (M.ESD3:72). Puis, la séance se poursuit par l'enchaînement de plusieurs « levers de chaise ». Puis, cette étape est suivie d'un « tour sur table » et d'un retour au « lever de chaise » pour finir.

Les stratégies d'enseignement particulières à Raymond

Une approche générale des musiciens

Marc remarque que, contrairement à Claire, Raymond pose très peu de questions sur son histoire, son projet et ses objectifs. Cependant, Marc suggère qu'il se base probablement sur ce qu'il perçoit de sa dynamique somatique et sur son expérience de travail avec d'autres musiciens pour intervenir avec lui : « Il doit savoir un peu ce que je viens chercher. Je suis musicien, je lui ai dit que je n'avais pas de blessure, donc ce n'est pas pour me rééduquer. Il enseigne à des musiciens [dans différents contextes] » (M.ESD3:164).

Peu de variété dans les situations d'apprentissage

Les seules situations d'apprentissage que Raymond a proposé à Marc jusqu'à maintenant sont le « lever de chaise » et le « tour sur table ». Il n'intègre pas le *Monkey* bien qu'il soit traditionnellement utilisé dans la technique. Marc rapporte une discussion avec Raymond à ce sujet. « Je lui ai demandé : *Tu ne fais pas de Monkey?*

Il a dit : *Non, quand on se lève, on s'assoit, on en fait des Monkey, mais ils sont dynamiques. Ils sont en mouvement* » (M.ESD3:76).

Accent sur le positionnement physique

Marc remarque que l'enseignement de Raymond consiste, en grande partie, à un modelage par le toucher. En comparaison avec son expérience avec Claire, Marc qualifie le toucher de Raymond de plus directif : « Toucher plus directif, bien, jamais raide, mais je sens qu'il a une conception plus définie d'une bonne posture, d'un cou libre [...] » (M.ESD3:74). Il sent que, tout au long de la leçon, Raymond le guide d'une manière plus affirmée qui contraste avec son expérience avec Claire et en Feldenkrais : « Il me place la colonne. Vraiment, comme un « ramancheur ». C'est complètement le contraire de ce qu'on apprend dans le Feldenkrais : il n'y a pas de bonne posture, on ne dit pas ce qui est bon et ce qui n'est pas bon » (M.ESD3:72). Il remarque cependant que le travail de Raymond a un grand impact :

J'ai eu des changements drastiques, avec Raymond, justement, tout le haut du corps, J'ai l'impression que ça s'est assoupli puis, mon alignement est meilleur. C'est peut-être aussi l'effet du nouveau professeur. Tu sais, quand tu changes de prof., ça te débloque, puis, tu es peut-être plus réceptif. (M.ESD3:74)

De plus, il remarque que l'enseignant priorise l'aspect corporel de la technique. Marc remarque que, jusqu'à maintenant, Raymond n'a fait aucune mention des concepts centraux à la technique tel que les directions ou l'inhibition. La seule directive qu'il donne à Marc est celle de laisser son cou libre :

Il ne parle pas du tout de direction, ni d'inhibition, ni de non-faire. Il n'a pas du tout ce langage-là. C'est ça qui est particulier aussi. Avec Raymond, tout est très physique. Il me dit laisse ton cou libre, à certains moments. On s'assoit, on se lève, il me replace : *Laisse ton cou libre* et, là, il me [guide par le toucher]. Puis, il me relève, puis on se rassoit, il me replace : *Laisse ton cou libre*. [...] Il ne me dit pas que je devrais avoir un discours intérieur. (M.ESD3:78)

L'explication de conceptions définies d'une dynamique somatique juste

Bien qu'il ne s'exprime pas avec le langage traditionnel de la technique, Marc remarque que Raymond lui expose clairement sa conception de certaines coordinations qui reflètent une dynamique somatique optimale :

Il essaie de m'expliquer toutes sortes de concepts. Sur la respiration : pour lui, quand on inspire, la colonne devrait s'étirer. Il trouve qu'on met souvent trop de poids sur les talons. Pour lui, on devrait être plus vers l'avant du pied. [...] Avec Raymond, je sens plus le : *this is good, this is wrong*. (M.ESD3:72)

Il remarque que certaines coordinations fonctionnelles telles que conçues par Raymond ne correspondent pas toujours à celles proposées par Claire.

Favoriser l'énaction de la technique Alexander dans un mode d'agir habituel

Marc remarque que, durant les leçons, la discussion avec Raymond évolue souvent vers des sujets sans liens avec la technique : « On parle beaucoup de toutes sortes d'affaires : du dernier film qu'on est allé voir, d'une pièce de théâtre... » (M.ESD3:82). Sans en être certain, Marc a l'impression que ces discussions constituent une stratégie qui vise à faire vivre à l'élève le contrôle primaire dans un état se rapprochant plus de la vie de tous les jours :

Je me suis posé la question, peut-être que c'est voulu justement pour que on reste en contact avec le monde, même si on se place. Parce qu'à un moment donné, avec Claire, j'entrais dans un mode particulier. [Mon attention était focalisée sur plusieurs éléments] : *Ok, mon cou est libre, mon dos est long et large, mes épaules s'élargissent, je suis en contact avec le sol*. [...] Je me disais : *Dans la réalité, je ne peux pas être comme cela!* [...] Je pense [...] qu'on peut quand même être calme et être dans son corps même en relation avec l'autre. Mais, ça s'entraîne, ça aussi, une discussion normale, être dans ses directions, être présent à soi. Puis, Raymond, peut-être qu'il le fait de façon détournée. On a une séance, il nous manipule, je ne suis pas obligé de me dire, reste détendu, ressens tes ischions, sens ton bassin, ta colonne s'élargit... (M.ESD3:82)

Cette stratégie d'enseignement semble prometteuse pour amener Marc à se détacher du discours mental qui semble parfois lui nuire dans l'énaction de la technique.

En somme, l'expérience de Marc en technique Alexander est assez approfondie. Son expérience avec deux professeurs très différents semble lui avoir permis de développer un esprit critique face à l'enseignement reçu et à rester indépendant dans son apprentissage. Les différences entre les approches pédagogiques des deux enseignants en technique Alexander seront d'ailleurs approfondies lors de la discussion.

4.2.3.2 L'expérience de Marc par rapport à la méthode Feldenkrais

Marc a pratiqué la méthode Feldenkrais dans différents contextes. Il a principalement participé à des séances de *Prise de conscience par le mouvement* (PCM) qui se déroulent en groupe. Au départ, il a été initié à cette méthode dans le cadre d'une formation pour les acteurs, ensuite, il a participé durant quelques mois à des séances qui s'adressaient au grand public. Présentement, il participe à une formation professionnelle en éducation somatique inspirée de la méthode Feldenkrais. Cette formation est menée par deux enseignantes.

En entretien, Marc approfondit peu sur sa relation avec les praticiens Feldenkrais l'ayant formé. En effet, il pratique le Feldenkrais en contexte de groupe (lors de l'entretien il n'avait vécu que trois expériences de séances individuelles d'*Intégration fonctionnelle*). Ce contexte est moins propice au développement d'une relation plus personnelle avec l'enseignant. De plus, il note peu de différences entre les approches d'enseignement des professeurs dans ces différents contextes. Tel que mentionné, dans ces séances les participants sont guidés par la voix dans un enchaînement de mouvements. Les séquences proposées aux participants sont habituellement tirées d'un répertoire de séquences de mouvement développées par Feldenkrais. En raison du contexte de groupe et du cadre serré des leçons développées par Feldenkrais, il est possible que l'enseignement soit un peu plus standardisé qu'en Alexander.

Déroulement type d'une leçon de Prise de conscience par le mouvement pour Marc

En général, avant le début des leçons de groupe, Marc prend le temps de s'allonger quelques minutes : « Je me prépare un peu à l'avance, juste pour [...] faire des mouvements que j'aime, qui me relaxent » (M.ESD3:92). Ensuite, il souligne que l'amorce de la leçon est toujours assez semblable : « On fait un balayage [corporel], on fait un mouvement de référence, puis on commence la leçon » (M.ESD3:92). Puis, le déroulement de la leçon consiste, comme nous l'avons mentionné en un enchaînement de mouvements lents souvent effectués en position couchée. À la fin de la leçon, après le retour au mouvement de référence, Marc rapporte que le praticien invite les participants à se lever et de prendre le temps d'observer ce que la séance « laisse comme trace » en position debout, puis, dans la marche :

Je me lève [...] et je sens toujours habituellement bien mes pieds, c'est-à-dire plus de poids dans les pieds, mais, à part ça, je ne sens jamais trop de différence les yeux ouverts, il faut que je commence à marcher. Puis, même lors de mes premiers pas de marche, je ne sens pas de différence. C'est quand tout le monde a marché et [qu'on part à] la pause, [...] c'est là que, tout d'un coup, [...] je me rends compte que j'ai plus de rotation latérale, par exemple, quand je marche. Ça prend toujours comme un petit 5 minutes pour que ça vienne à ma conscience. (M.ESD3:92)

Ici, Marc expérimente une nouvelle qualité d'organisation somatique qui pourra lui servir de repère.

Les stratégies d'enseignement particulières à la méthode Feldenkrais

Encourager l'apprenant à observer ses tendances d'actions dans le mouvement

Comme dans la technique Alexander, dans les leçons de Feldenkrais, on cherche aussi à se détacher de nos façons habituelles d'agir pour découvrir de nouvelles possibilités positionnelles et dispositionnelles. En plus de donner les consignes pour diriger les nombreuses variations de mouvement, tout au long des séances, les praticiens Feldenkrais guident l'attention des participants sur divers aspects de leur

expérience : leur vécu sensoriel, mais aussi leur attitude dans l'exécution du mouvement. Cette démarche leur permet de se situer par rapport à leurs tendances d'action sur les plans gestuel, positionnel et dispositionnel.

Valorisation de la lenteur et de la réduction de l'effort

Certaines qualités dans l'exécution du mouvement, tel que la lenteur ainsi que la réduction de l'effort et de l'amplitude, sont valorisées tout au long des séances. Ces qualités de mouvement permettent non seulement une différenciation plus fine, mais perturbent aussi les manières habituelles de bouger. Comme le souligne Marc : « l'idée [est] de ne pas surfaire, de ne pas se mettre au travail, de ne pas [entrer dans] nos habitudes » (M.ESD3:92).

Absence d'indications directes, de correction, de modèle et de mouvement « idéal »

Une particularité soulignée par Marc par rapport à la méthode Feldenkrais est qu'il n'y a pas de mouvement « idéal ». Chacun peut faire le mouvement à sa façon en autant qu'il le fasse dans les limites du confort. Comme le souligne Marc : « On ne parle pas [...] du mouvement idéal, mais on donne les caractéristiques du mouvement idéal : c'est [un mouvement] fluide [dans lequel] l'effort est réparti également » (M.ESD3:92). Cette particularité place Marc à constamment remettre en question ses choix et explorer différentes façons de bouger. Il souligne que l'absence d'indications directes et de corrections dans le contexte de groupe le pousse à se questionner :

Je vis toujours un peu ça dans les leçons. Je me pose toujours la question : est-ce que je devrais bouger plus ou je devrais bouger moins? Ils disent toujours réduisez l'effort, moins d'amplitude. Là, tu ne sais jamais si ça s'adresse à ta voisine, à ton voisin, ou si ça s'adresse à toi? (M.ESD3:92)

Il apprend donc à gérer l'effort selon les contraintes présentes dans la leçon : « Il y a d'autres mouvements où ça ne me gêne pas d'y aller un peu plus fort, comme les enrroulements : à un moment donné, il faut que tu lèves la tête, il faut que tu engages tes abdos, tu n'as pas le choix! » (M.ESD3:92).

Marc élabore sur sa façon de vivre les séances et parle de son évolution dans sa façon de gérer les consignes :

Au début, il y avait des leçons où j'enrageais un peu, parce que, [...] je n'aime pas trop être dans le flou et en Feldenkrais on ne te dit pas quoi faire. [...] Au début, dans les enroulés¹¹⁴, par exemple, j'avais beaucoup de mal, je forçais beaucoup du cou puis, on me disait : *Réduisez l'effort, vas moins vite, vas moins loin*. À un moment donné, je faisais juste commencer à lever la tête et, puisque je forçais du cou, bien ça ne marchait pas. À un moment donné, j'étais comme limité, j'ai arrêté de bouger. (M.ESD3:92)

On voit donc que, en plus de se situer et se positionner constamment tout au long des leçons, Marc apprend à se disposer notamment en gérant ses réactions face aux difficultés. Il souligne que, grâce l'expérience et au recul réflexif à travers la lecture de textes, il arrive à mieux gérer cet aspect de la méthode :

Les textes qu'on a à lire m'éclairent sur la méthode, dans quel état d'esprit tu dois te mettre. [...] Maintenant que j'ai plus d'expérience et que j'ai lu certains textes, [...] j'essaie de vraiment diminuer les efforts, puis, là je ne sais pas si je suis dans un autre extrême, mais j'y vais vraiment lent. [...] Je ne bouge presque plus. Parfois je me rends compte : *Marc tu devrais peut-être bouger un peu plus!* Mais j'aime ça [...] ne vraiment pas forcer. (M.ESD3:92)

En somme, à travers ces explorations, Marc découvre le plaisir de bouger avec l'effort juste et développe son autorité intérieure en jugeant par lui-même de la manière d'exécuter les mouvements.

La prise en compte des objectifs de l'apprenant lors des séances d'Intégration fonctionnelle

Au moment de l'entrevue, Marc avait seulement participé à trois séances individuelles d'intégration fonctionnelle avec deux professeurs différents. Il rapporte que, lors de ces séances, les différents professeurs ont procédé de manière semblable. Tout d'abord, les professeurs amorçaient la séance en demandant à Marc ce qu'il

¹¹⁴ Marc fait ici référence à un mouvement qui vise à soulever le haut du corps par une légère de flexion de la colonne effectué en position couchée (semblable à un redressement assis de très petite amplitude).

venait chercher dans cette séance individuelle ou ce qu'il aimerait travailler. Marc ciblait alors un élément à travailler à partir de difficultés qu'il avait rencontrées dans des séances de groupe ou d'éléments de sa dynamique somatique qu'il souhaitait améliorer :

[Avec cette praticienne], je me souviens j'avais dit : *J'aimerais ça être plus groundé*. On avait travaillé ça, les ischions plantés. Alors qu'avec la seconde, bien là c'était pour avoir plus de mobilité dans le haut de la colonne. Puis, la deuxième fois c'était respirer plus bas, puis c'était toujours... ce n'était jamais des problèmes que j'avais c'était toujours... si j'avais une petite difficulté dans un cours de groupe : *Ha, tiens je bouge moins là*, je pouvais aller la voir en individuel juste pour voir comment je peux débloquer ça. (M.ESD1.70)

Simulation du jeu du piano lors des séances d'Intégration fonctionnelle

Dans l'expérience de Marc, l'instrument n'a jamais été impliqué dans les séances d'intégration fonctionnelle. Cependant, il rapporte que lors d'une séance d'intégration fonctionnelle, le praticien l'a incité à mimer le jeu du piano pour mieux intégrer certains mouvements qui s'y rattachent :

On parlait [du fait que, lorsque je joue du piano], il y avait une région moins mobile dans mon dos. [...] On l'avait travaillée et elle devenait aussi mobile. Je pouvais me pencher autant à droite qu'à gauche. Puis là on simulait [le jeu du piano] : je m'en vais à gauche, J'amène tout mon dos [et je compare en faisant le même mouvement avec] une partie [du dos] qui ne bouge pas. Tu sais, on mimait. (M.ESD3:182)

4.2.3.3 Comparaison des approches

Marc résume en ces termes les bénéfices communs qu'il trouve dans la pratique des deux méthodes : « Pour moi, c'est une espèce de présence à soi qui te permet de ne pas rentrer dans tes patterns automatiques et qui te donne [plutôt] une [...] liberté de choisir » (M.ESD3:28). En ce qui a trait aux différences entre les deux approches, Marc souligne qu'il ne vise pas le même objectif à travers la pratique de ces deux méthodes qu'il considère tout de même comme complémentaires :

Le Feldenkrais, je trouve que c'est bon pour débloquer les tensions physiques ou amener du mouvement là où il n'y en n'a pas. Ça amène notre conscience : tiens, là, c'est une partie que je sens moins. À laquelle j'ai moins accès. [...] La technique Alexander ça ne travaille pas de la même façon. La technique Alexander c'est peut-être plus : comment je vais faire pour éviter de me rebloquer? Alors que, pour moi, Feldenkrais permet vraiment d'aller travailler le blocage pour justement le débloquer, laisser passer l'énergie, respirer, enlever les tensions. (M.ESD3:8)

Pour le sujet, la combinaison des deux méthodes lui permet donc d'aller plus loin dans le raffinement de son agir. Dans la discussion, au prochain chapitre nous approfondirons notre analyse des différences entre les méthodes et les approches pédagogiques des enseignants en les mettant en lien avec les progrès de Marc en éducation somatique.

4.2.4 *Les progrès de Marc en éducation somatique*

La précédente section nous a permis de dresser le portrait de Marc et de son expérience en technique Alexander et dans la méthode Feldenkrais. Nous présenterons ici les progrès que Marc considère avoir fait à travers la pratique de ces approches. Notons qu'il est impossible de distinguer complètement les progrès qui seraient attribuables à la pratique d'une ou l'autre des approches (ce n'est d'ailleurs pas notre objectif.). Il est aussi fort probable que les progrès de Marc dans l'une des approches influencent sa pratique de l'autre approche. Par exemple, il est possible que la qualité d'attention à soi développée en Feldenkrais rende plus efficace le travail en Alexander. La combinaison de la pratique de ces deux approches constitue l'expérience de Marc en éducation somatique. Cinq catégories conceptualisantes, qui décrivent bien les principaux progrès de Marc en éducation somatique, ont été retenues pour l'analyse des données. Ces catégories, qui guideront ensuite l'analyse des moments d'intégration à l'instrument, sont les mêmes que chez Anne, soit: la *prise de conscience de ses tendances d'action*, le *développement de prises sur soi (prise corporelles et dispositionnelles)*, le *développement de repères corporels et dispositionnels* et les *stratégies pour énoncer les prises*.

4.2.4.1 La prise de conscience de ses tendances d'action

Marc souligne que la pratique de méthodes lui permet de mieux se situer par rapport à ses propres façons d'agir. En effet, les situations d'apprentissage somatiques lui permettent de faire le constat répété de schèmes d'action similaires dans sa propre dynamique d'action et d'identifier ces éléments comme des constantes dans un ensemble de situations (en situation d'apprentissage somatique, dans la vie quotidienne, au piano, etc.). Ces tendances d'action peuvent être observées sur le plan gestuel, par exemple : « J'ai toujours senti ma main droite plus faible, moins agile. Je me disais : *c'est parce que je suis gaucher*, mais en même temps je me rends compte en faisant du Feldenkrais que tout mon côté droit, je suis toujours moins bon, toujours comme moins fluide, moins ample » (M.ESD3 :10). Ils peuvent aussi être observés aux plans positionnel et dispositionnel :

Souvent, moi, dans ma vie, ce que je réalise, c'est que [...] dans les moments immobiles ou d'écoute, je suis quand même capable d'être assez calme, assez *groundé*. Mais quand je me mets en action, si on me demande : *Ok, va faire la vaisselle*, là souvent, c'est comme... [il fait mine de bouger avec empressement]. Quand je dois exécuter une tâche, c'est là où j'ai de la difficulté à rester *groundé*, en contact avec moi, en contact avec mon corps, présent. C'est comme si la tâche m'accapare [...] je veux trop bien le faire. (M.ESD3 :90)

Marc devient donc plus conscient de son fonctionnement et il remarque que cela lui donne le potentiel de sortir de ses tendances d'action habituelles. Dans les mots de Marc : « je comprends mieux comment je m'utilise alors j'ai plus de liberté de choisir » (M.ESD1 :78). Il souligne que l'éducation somatique est pour lui « un grand outil de connaissance de soi » (M.ESD3 :282).

4.2.4.2 Le développement de prises sur soi

Nous avons présenté le concept de « prise sur soi » lors de la présentation du cas d'Anne. Tout comme Anne, en situation d'apprentissage somatique, Marc développe diverses prises sur son organisation somatique globale. Les prises sur soi développées

en éducation somatique semblent permettre l'optimisation organisationnelle et fonctionnelle de l'ensemble du PAS (gestuel, positionnel, dispositionnel). Chez Marc, nous avons une fois de plus observé deux catégories de prises : les prises corporelles et les prises dispositionnelles.

Les prises corporelles

Comme mentionné, les prises corporelles sont des coordinations fonctionnelles locales qui optimisent la dynamique somatique globale. Marc remarque que les parties de son corps qui sont moins conscientisées sont souvent moins mobiles et tendues. À travers l'éducation somatique, il prend conscience de zones d'ombre dans son organisation : « Particulièrement le Feldenkrais je trouve ça bon pour débloquer les tensions physiques ou amener du mouvement là où il n'y en n'a pas. Ça amène notre conscience : *Tiens, là, c'est une partie que je sens moins, à laquelle j'ai moins accès* » (M.ESD3 :8). Lorsque Marc accède une nouvelle partie de lui, c'est-à-dire qu'il différencie l'activité de certaines parties de lui-même qui ne faisaient pas partie de son champ de conscience du moment, et qu'il parvient à la détendre ou la bouger avec plus de fluidité, il découvre une prise corporelle.

Les prises dispositionnelles

Les prises dispositionnelles sont des attitudes fonctionnelles qui optimisent la dynamique somatique globale. À travers la pratique de l'éducation somatique, lorsque Marc atteint certains états dispositionnels qui lui permettent d'optimiser sa dynamique somatique globale, ceux-ci deviennent des prises dispositionnelles. Comme nous l'avons vu chez Anne, la vigilance au vécu somatique est un exemple de prise dispositionnelle. Marc souligne que la pratique de méthodes d'éducation somatique lui permet de développer « une conscience corporelle vraiment plus aiguë » (M.ESD1 :78). Ce terme très large peut renvoyer à un pouvoir décuplé de différencier finement ses sensations kinesthésiques au moment présent, c'est-à-dire au raffinement de l'acuité kinesthésique. Cette sensibilité est rendue possible par la

vigilance au vécu somatique. En effet, la vigilance est un état dispositionnel qui transforme la dynamique somatique de Marc. Elle permet une acuité kinesthésique plus fine qui est susceptible de lui permettre d'avoir une meilleure compréhension de sa dynamique d'action au moment présent (fluidité du mouvement, tensions, parties du corps engagées dans l'action, etc.). Elle permet à Marc de mieux évaluer la qualité du geste qu'il énonce (tensions non-fonctionnelles, fluidité, intégration, etc.).

De plus, à travers sa pratique d'éducation somatique, Marc approfondit sa connaissance-en-acte de concepts difficiles à cerner pour lui, bien qu'abondamment utilisés dans le domaine artistique. Par exemple, il se remémore que durant ses études universitaires, son professeur de piano lui faisait parfois remarquer son manque de centration sans lui expliquer en quoi consistait cet état ou comment l'atteindre : « Mon professeur me disait : Voyons tu bouges donc bien ! Tu n'es pas du tout centré ! » (M.ESD1 :20). C'est seulement lors de sa rencontre avec l'éducation somatique que Marc a trouvé des pistes pour apprivoiser ce concept : « C'est quelque chose que j'expérimente à travers les différents chemins de l'éducation somatique. C'est quoi le centre c'est quoi être centré ? Bien, maintenant que je fais un peu d'éducation somatique je comprends que ce n'est pas seulement un état physique, c'est un état mental aussi être centré » (M.ESD1 :22). Comme nous l'avons vu, lorsqu'un état dispositionnel est énoncé et qu'il contribue positivement au pouvoir et à la liberté d'action de la personne en situation, il devient une prise dispositionnelle. L'exemple précédant met en lumière ce mécanisme : c'est seulement en expérimentant concrètement la centration en éducation somatique que Marc a pu comprendre (prendre avec lui) cette notion. Il affirme d'ailleurs que l'éducation somatique « [l]'aide à [s]e centrer puis à comprendre c'est quoi être centré » (M.ESD1:54).

4.2.4.3 Les repères corporels et dispositionnels

Comme nous l'avons vu dans le cas d'Anne, les prises sur soi, émergent de la *transaction* de la personne avec son soma (le corps-esprit en relation avec l'environnement). Elles existent lorsqu'énactées en situation. Comme nous l'avons vu, puisque les prises émergent en action, en accord avec notre cadre théorique, on peut supposer que lorsque la personne énonce une prise corporelle (p. ex. : elle sent une tension dans son bras et elle peut le détendre) ou dispositionnelle (p. ex. : elle se sent anxieuse et adopte une attitude de lâcher-prise par rapport au résultat de ses actions) elle possède une conscience en acte (préréfléchie) de cette prise en cours d'action.

Tout comme chez Anne, on remarque que Marc formule de nombreuses réflexions sur les prises qu'il énonce. Par exemple, suite à l'expérience concrète de la centration en éducation somatique (prise dispositionnelle), Marc parvient à une conceptualisation de ce qu'est la centration. Pour lui, l'aspect physique de la centration est intimement lié au rapport à la gravité et à l'ancrage au sol : « c'est être détendu puis être relâché dans la gravité, c'est quelque chose [qui est en lien avec] la relation au sol » (M.ESD1 :50). Il précise cependant que cet état physique (prise corporelle) est indissociable d'un certain état dispositionnel :

Mais ce n'est pas juste physique c'est mental aussi. Si on veut avoir cette présence physique-là, il faut être présent mentalement. Donc il faut être dans le moment présent, il y a une certaine disposition de l'esprit pour atteindre cet état-là physique. Tu ne peux pas juste dire bon là je suis *groundé*, je suis détendu et penser à un paquet d'affaires. Il faut que ce soit, esprit et corps dans la même énergie, centré à la même place [...]. (M.ESD1:50)

Il apparaît ici que, maintenant qu'il a expérimenté l'état positionnel et dispositionnel de la centration en éducation somatique, Marc possède des repères corporels et dispositionnels qui transforment sa manière de se situer : il sait que ces coordinations et ces attitudes sont efficaces et les recherche dans diverses situations. En effet, dans une quête de développement de son agir, suite à l'accès à ces prises corporelles et

dispositionnelles (réussite en acte), Marc développera diverses stratégies (moyens) pour y ré-accéder. Nous en présenterons quelques exemples plus loin.

De plus, nous avons vu qu'en situation d'apprentissage de la technique Alexander, certaines notions théoriques d'anatomie fonctionnelle, présentées par les formateurs, viennent consolider ces repères. En effet, dans ses différents cours, les formateurs lui font part de leur conceptualisation des fonctions de différentes structures corporelles et des relations entre celles-ci. Par exemple : « Il [le professeur] essaie de m'expliquer toutes sortes de concepts. Sur la respiration, pour lui, quand on inspire, la colonne devrait s'étirer. Il trouve qu'on met souvent trop de poids sur les talons. Pour lui, on devrait être plus vers l'avant du pied ». Cependant, Marc souligne que les notions véhiculées par ses différents enseignants sont parfois contradictoires :

Parfois [mes différents professeurs] n'expliquent pas du tout la même chose. [...] Puis, on dirait que j'aime ça. Ça m'indique que c'est quelque chose qui est encore [...] un peu en friche, le travail de l'éducation somatique. C'est quoi la bonne posture? Y a-t-il vraiment une bonne posture? Est-ce vraiment sur les talons, est-ce vraiment en avant? À quelque part, on s'en fiche! Ce que je recherche d'abord et avant tout, c'est une liberté puis une connaissance aussi. (M.ESD3 :72)

On voit ici qu'à travers l'éducation somatique, Marc n'adopte pas une conception figée d'une bonne ou mauvaise organisation corporelle. Ces connaissances théoriques sur le corps lui servent plutôt de base pour guider et organiser son exploration. Elles sont en constant développement et transformation. Marc remarque cependant que le raffinement de sa connaissance de l'organisation du corps en mouvement lui ouvre la porte vers une plus grande autonomie dans l'optimisation de son agir : « je comprends mieux [...] la mécanique alors, à cause de cela, bien, je peux m'auto corriger. Je peux devenir mon propre professeur » (M.ESD1 :78).

4.2.4.4 Les stratégies somatiques

Nous avons vu que les éducateurs somatiques préconisent différentes stratégies pour amener la personne à transformer progressivement son état somatique (dynamique corporelle et dispositionnelle). Dans le but de réenactier les prises corporelles ou dispositionnelles, Marc reprend et transforme ces stratégies dans le contexte de sa pratique musicale ou autre. Par exemple, dans sa routine d'échauffements avant de commencer au piano, Marc revisite certains mouvements explorés dans différentes séances afin de retrouver les sensations liées aux repères corporels ou dispositionnels découverts en éducation somatique. En voici un exemple : « Quand je m'assois, je me fais des petits enroulés [c.-à-d. il mobilise sa colonne en alternant entre une légère flexion et une position verticale], pour m'assurer d'être bien vertical » (M.ESD3 :250). Ici, la verticalité (un alignement clair et un allongement de la colonne) constitue un repère corporel pour Marc. Pour énoncer cette prise, il reprend une stratégie expérimentée en éducation somatique : lorsqu'il enroule la colonne il peut mieux discerner sa verticale car il en sort volontairement pour établir un point de comparaison (différencier). Certaines stratégies sont également mobilisées pour accéder à des états dispositionnels. Plus d'exemples seront présentés dans la prochaine section.

4.2.5 *Analyse de moments de jeu instrumental*

La précédente section nous a permis de dresser le portrait de Marc et de son expérience en technique Alexander et dans la méthode Feldenkrais. La combinaison de la pratique de ces deux approches constitue l'expérience de Marc en éducation somatique. Il est évidemment impossible de distinguer les progrès qui seraient attribuables à la pratique de l'une ou l'autre des approches. Nous présenterons donc ici la reconstitution de quatre moments de jeu instrumental vécus par Marc. La première situation explicitée est une leçon de technique Alexander impliquant le jeu du piano. Les deux suivantes sont des situations de répétition. La première décrit une

répétition effectuée suite à une séance de Feldenkrais et la seconde l'intégration de notions d'éducation somatique lors d'une répétition de chorale. Le dernier moment explicité est une situation de prestation musicale. Ces situations de jeu ont été reconstituées à partir des entretiens d'explicitations. Nous verrons que les moments marquants que Marc a choisi de décrire sont des situations positives où il a pu toucher à une certaine forme d'agir optimal. En effet, les moments qu'il a choisi d'expliciter sont majoritairement des situations où il a évolué vers son projet : améliorer ses performances à l'instrument. Pour chacun des moments explicités, nous présenterons une analyse globale de la situation (les conditions internes et externes contribuant à son émergence) et une analyse de la dynamique d'action de Marc dans cette situation. Dans cette seconde phase de l'analyse, nous verrons comment les stratégies somatiques et les prises sur soi permettent à Marc d'optimiser sa dynamique somatique et, ainsi, de transformer la situation de jeu musical.

4.2.5.1 Une situation d'apprentissage en technique Alexander impliquant l'instrument

Contexte de la situation de référence

Dans le cadre d'un stage à l'étranger de 10 jours sur la mélodie française, Marc a l'opportunité de prendre 4 leçons de technique Alexander de 30 minutes avec deux professeures différentes (deux séances avec chacun). Il nous raconte une de ces leçons qu'il a suivie avec une professeure particulièrement marquante :

Une des deux professeures [...] était vraiment spéciale. Je l'ai beaucoup aimée, mais c'est un peu comme une sorcière. Bien sorcière ((rire)), tu sais, j'avais l'impression qu'elle lisait vraiment, vraiment, là au plus profond de moi [...] au-delà de la surface et du rôle social qu'on projette. (M.EE3.1:100)

Lors de cette leçon, il joue une mélodie de Debussy intitulée *Harmonie du soir* et composée sur les poèmes de Charles Baudelaire. C'est une pièce que Marc connaît très bien, mais il est

rarement satisfait du résultat qu'il obtient lorsqu'il l'interprète :

C'était une pièce que j'avais travaillée beaucoup, beaucoup, beaucoup. Ce n'était pas de la lecture à vue. J'avais vraiment travaillé ma gestuelle et je savais pas mal ce que je voulais entendre. Mais, dans mon habitude, c'est qu'il y a toujours quelque chose, soit le geste est gauche ou il n'est peut-être pas senti donc ça fait un résultat qui est correct là, mais peut-être pas vivant. (M.EE3.1:102)

Puis, lors de cette leçon, Marc se laisse guider par la professeure de technique Alexander et arrive à jouer la pièce avec une grande liberté.

Reconstitution de l'action

L'amorce de la leçon

Au début de la leçon, la professeure questionne Marc sur son expérience en technique Alexander. Elle enchaîne ensuite rapidement en posant des questions à Marc sur ses attitudes lors de performances scéniques :

[Elle me demande] : *Comment te sens-tu quand tu joues? Comment es-tu sur la scène?* Donc, là, bien, tout de suite, on va dans le vif du sujet et [...] c'est bien correct. Donc [je réponds] : *Souvent, je me sens nerveux. Je suis toujours un peu déçu parce que je n'arrive pas à faire ce que je voudrais, ce que J'entends.* Puis, elle m'avait dit : *Est-ce que tu te parles souvent quand tu joues?* Je dis : *Bien, oui.* Elle m'a dit : *Bon. Bien, cette petite voix-là il serait peut-être intéressant qu'on commence à la faire taire.* [J'ai répondu] : *Oui, tu as bien raison.* (M.EE3.1:100)

Pour clore cette discussion, la professeure suggère à Marc que mettre son orgueil de côté pourrait l'aider à mieux performer sur scène :

Elle a parlé d'orgueil, elle a dit : *Il y a peut-être un peu de péché d'orgueil. Tu veux tellement bien faire, tu aimerais tellement montrer que tu es bon... [...] Peut-être te faudrait-il juste accepter que tu sois rendu là et ne pas trop te mettre de pression.* (M.EE3.1:100)

Marc apprécie cette entrée en matière qui aborde sans détour les aspects psychologiques de la performance.

Au piano, sans jouer

Suite à cette discussion, Marc s'installe au piano. La professeure accompagne Marc. Elle lui propose d'abord de glisser ses mains sous ses ischions, pour s'assurer que le poids est vraiment réparti également entre la droite et la gauche. Après que Marc se soit bien stabilisé sur les deux ischions, la professeure demande à Marc de se placer spontanément sans y penser. Elle lui demande : « Si tu arrêtes de penser à la technique et la bonne posture, qu'est-ce que ton corps a envie de faire? » (M.EE3.1:100). À ce moment, Marc s'affaisse légèrement et la professeure l'invite à repousser légèrement « ses ischions pour retrouver une verticalité » (M.EE3.1:100) et à porter attention à son plancher pelvien :

Là, elle dit : *OK, on va partir de là. Puis, maintenant, pousse sur tes ischions pour faire remonter la colonne [...].* Puis, elle dit : *Porte attention, entre tes fesses, tes testicules, au plancher pelvien en dessous. J'ai senti qu'il y avait comme un muscle qui essayait de se détendre.*

Pour la première fois, Marc prend conscience de ces muscles et de leur importance : « C'est la première qui m'en a parlé. [...] Elle dit : *Si tu veux apprendre à te calmer, il faudrait que tu apprennes à détendre ton périnée* » (M.EE3.1:100). Ensuite, tout en continuant à parler, la professeure observe Marc et lui rappelle régulièrement de détendre son périnée : « En parlant, elle a commencé à me dire : *Attends, là, tu commences à le resserrer là!* Je disais : *OK.* Pis elle a dit : *Oui, là c'est mieux... Ah! Non tu resserres là.* » (M.EE3.1:100). Marc est étonné de la capacité de la professeure à percevoir son état tonique. Il l'écoute attentivement et réagit à ses directives.

Puis, elle demande à Marc de bien se centrer sur ses ischions. Elle remarque que Marc a tendance à osciller rapidement de l'avant à l'arrière. Marc n'a pas conscience de cette oscillation : « Bien moi, je ne sentais pas trop [...] cette situation-là : [cette oscillation de l'] avant à l'arrière [...]. Ah! J'essaie de me concentrer peut-être plus sur sentir la colonne. Peut-être le sacrum [...] » (M.EE3.1:122). Puisqu'il a peu conscience de cette oscillation, il se fie aux directives de la professeure. Celle-ci propose de l'imagerie à Marc et le guide vers ce

qu'elle considère comme son centre :

Elle disait : *Sens ta colonne et imagine [...] que ça tourbillonne vers le haut.* Et ensuite, elle disait : *Tu es plus vers l'avant. Ah! Là tu es plus vers l'arrière! Là, OK, tu es de retour dans le centre.* Donc, on a travaillé un peu comme ça [...] elle me regardait et je n'avais pas nécessairement conscience que j'allais plus vers l'avant ou vers l'arrière. En fait, finalement, je me suis dit : *je vais écouter ce qu'elle dit.* (M.EE3.1:100)

La professeure lui propose alors une exploration :

On avait fait des rotations aussi. Des rotations de la colonne, à partir de la base. On faisait des rotations de plus en plus petites... jusqu'à temps qu'elles deviennent invisibles. Mais elle disait : *Tu continues de les faire, imagine-les... C'est dans cette rotation-là permanente, qu'on trouve un centre.* (M.EE3.1:122)

Tout au long de ces explorations, la professeure encourage Marc à se centrer non seulement à travers sa dynamique corporelle, mais aussi sur le plan dispositionnel : « Elle me ramenait à moi tout le temps. » (M.EE3.1:106). En effet, elle semble pouvoir sentir quand Marc est moins présent à lui-même et le ramène constamment :

Elle disait : *Reste avec toi, reste avec toi.* Alors, J'essaie de voir, de sentir, qu'est-ce qu'elle veut dire? Donc, là, bien j'étais vraiment à l'écoute de moi, de mon corps, et je me disais : *J'ai dû changer quelque chose pour qu'elle se rende compte.* (M.EE3.1:110-112)

À ce moment, en étant à l'écoute de son corps, Marc porte principalement attention à déceler ses tensions et à les éliminer :

Alors quand elle me disait : *reste avec toi*, bien, J'essayais [...] de regarder si j'étais tendu et, parfois, [...] c'était tellement subtil que je ne sais pas ce que je faisais. Mais à un moment donné, elle disait : *Oui, c'est ça. Là tu es centré.* (M.EE3.1:114)

Tout en encourageant Marc à être présent à lui-même, la professeure insiste également pour qu'il reste en contact avec son environnement.

Elle parlait aussi beaucoup du regard. C'est-à-dire : *Tu es où là ?* Parce que avec toutes les formules mentales : cou libre, reste dans le dos, les épaules... Parfois tu entres tellement juste à l'intérieur de toi, que tu te coupes du monde. Puis elle ne voulait pas ça. C'était comme : *Youhou!* ((claquement des doigts)) *Tu es où là? Tu regardes quoi? Reste avec nous, reste avec le monde. Ne te coupe pas. Ce n'est pas parce que tu t'en vas dans ton centre [...] que tu vas arrêter de regarder réellement des choses autour.* (M.EE3.1:114)

Cette consigne fait écho à une préoccupation de Marc par rapport à la mise en pratique de la technique Alexander dans ses activités :

Donc, cela me ramène au lien extérieur-intérieur. Je ne sais pas pour les autres, mais, moi, la technique Alexander, [durant] une certaine période, m'a beaucoup ramené sur mon intérieur : *Là, je bouge, là je me sens*. Ça crée une tension mentale, un genre de contrôle tellement fort... (M.EE3.1:114)

Même s'il est très attentif aux consignes de la professeure tout au long de la leçon, Marc ressent une certaine « détente mentale » qu'il attribue à un état de présence dans l'ici et maintenant et un certain lâcher-prise ou un détachement du désir de bien faire :

En tout cas, chose certaine, il y avait une espèce d'inquiétude ou d'anxiété qui n'était pas là. Je ne parle pas d'une grosse anxiété, mais peut-être [un questionnement] : *Qu'est-ce que je dois faire pour être centré? Ah! il faut... est-ce que je suis centré?* Il y a [plutôt] une notion de... J'arrête de vouloir être centré et je le suis quasiment. Tu sais, arrêter de vouloir être, je ne sais pas trop... droit, détendu. Il y a une détente mentale [...]. Pour moi il y a vraiment un état mental qui se résume à arrêter de vouloir [...] se corriger, se placer, bien faire. C'est juste : *Regarde, on est là maintenant ici*. (M.EE3.1:116)

Juste avant de jouer

Puis, juste avant de commencer à jouer, Marc concentre son attention sur son dos. Pour l'aider, la professeure se place derrière lui et lui rappelle constamment sa présence : « Mon souvenir, c'est qu'elle s'était mise derrière moi et elle me rappelait constamment : *je suis derrière* » (M.EE3.1:128). Lorsqu'il se concentre sur son dos, Marc « essaie de [le] scanner au niveau des sensations » (M.EE3.1:130). Il perçoit surtout le haut de son dos : « C'était plus le haut du dos, peut-être jusqu'à la moitié que je sentais. Le bas du dos, j'ai plus de difficulté à le sentir. » (M.EE3.1:134) Son attention est concentrée sur la région de ses omoplates « mais pas [tellement] sur les os. C'est comme plus une surface [...] très douce, très uniforme » (M.EE3.1:136) :

[...] la peau. Je veux dire que je ne sentais pas les muscles profonds ou... Non c'était vraiment... C'est comme si je m'imaginais que toute la surface de mon dos était très lisse, très douce. C'est comme si quelqu'un me caressait. Puis [...] il n'y avait pas de bosse. (M.EE3.1:138)

Finalement juste avant de commencer à jouer, Marc prend 5 à 10 secondes durant lesquelles il évoque mentalement le début de la pièce et ce qu'il veut faire.

Durant le jeu

Ensuite, Marc se met à jouer et continue de porter attention à son dos. Pour l'aider, la professeure lui demande d'imaginer l'espace au-dessus de lui et derrière lui :

Sentir le dos, sentir qu'il y a du monde. Bien, « du monde », ce n'est pas nécessairement des gens, mais un univers derrière moi là. L'univers n'est pas juste là [devant moi], il est là [derrière] aussi. Donc, moi, je le comprenais comme [une incitation à] sentir mon dos et... le laisser large, le laisser long. (M.EE3.1:124)

Placée derrière lui, la professeure l'observe et lui rappelle constamment de rester dans son dos. Elle l'incite à être dans ses directions en stimulant son imaginaire :

Elle me disait aussi : *Reste en haut, il y a des gens en haut, reste en haut* et c'était vraiment... c'était vraiment juste à ça que je pensais, c'est de rester dans mon dos. J'imaginais l'espace au-dessus. Bien, J'imaginais aussi des gens finalement. Ça m'aidait d'imaginer qu'il y a des gens qui me regardent et qu'ils devaient voir un dos vivant. C'était comme elle disait : *essaie d'être autant expressif avec ton dos qu'avec le reste*. Puis, elle m'aidait, elle me ramenait. C'est-à-dire : *Ah! Ne quitte pas ton dos, ne quitte pas ton dos*. C'est pour ça que je te disais: c'est un peu comme une sorcière. (M.EE3.1:144)

Un moment de fluidité

Puis, en restant avec cette image en jouant, il ressent un « grand moment de liberté » (M.EE3.1:100).

Je sentais mon dos derrière ouvert, puis elle était derrière moi et elle me guidait : *Laisse ton dos ouvert. Il y a des gens en haut qui te regardent, y a des gens qui t'écoutent*. [...] Je jouais, j'étais derrière, mais j'avais une très, très, grande liberté. [...] J'ai joué très, très, bien. Ça faisait longtemps que je n'avais pas si bien joué, en tout cas, à mon avis. (M.EE3.1:100)

Marc est satisfait de son jeu, car il arrive aisément à exprimer son intention musicale : « J'avais une idée, je la faisais et elle sortait comme je l'entendais. C'est ça qui était *le fun*. » (M.EE3.1:102) Il remarque une grande fluidité dans ses gestes et arrive à rendre ses idées

musicales avec justesse :

C'est une mélodie de Debussy, *Harmonie du soir* sur les poèmes de Charles Baudelaire et c'était « les sons et les parfums tournent dans l'air du soir ». Tu as des lignes et des volutes et, ça, [il fait un geste de la main] c'est comme des arpèges, la main gauche qui monte, la main droite... et c'est comme très vaporeux. J'avais réussi à trouver un son et la gestuelle. Tout était très sensuel ((grande inspiration)) et [...], je restais dans mon dos, écoute c'est ça. C'est vraiment ça. (M.EE3.1:146)

En plus de remarquer qu'il a exécuté la pièce avec « le bon son, le bon legato, la bonne fluidité et le bon rythme » (M.EE3.1:148), Marc remarque que, sur le moment, son interprétation est plus organique que réfléchie :

Bon, je l'avais réfléchi avant, comme je t'ai dit, j'avais travaillé la pièce, mais [à ce moment], il n'y avait pas vraiment de préparation. Je ne me disais pas : *Attention! Bras détendus, tu sens le bout de ton doigt qui va venir attaquer la note doucement*. Ce n'était vraiment pas ça. C'était plus organique et la plus grande qualité de mon exécution à ce moment-là c'est que cela donnait une impression d'improvisation. Oui, je l'avais travaillée, mais c'est qu'il y avait, oui, quelque chose d'organique, de vivant. C'était une interprétation discutable, mais, en tout cas, elle était conforme avec ce que j'avais envie de faire à ce moment-là. Pis ça, c'est le *fun*. Parce que tu dis bon bien, je suis capable de faire ce que je veux finalement. (M.EE3.1:148)

Il remarque également un changement dans son attitude durant le jeu :

Mais le plus important, c'est que j'ai eu beaucoup de plaisir à jouer et je me suis trouvé très bon. Parce que, souvent, c'est la voix dont on parlait au début là, tu sais, c'est souvent une voix qui est moralisatrice, qui juge trop fort, trop vite : *Ah! ça, pas égal, bla bla bla*. Mais, là, c'était vraiment... c'était comme si tout coulait de source et elle [la professeure] était là, elle me guidait [...] et J'ai vraiment, vraiment, aimé cet état-là. (M.EE3.1:100)

De plus, Marc fait le lien entre la qualité d'attention au corps et l'atteinte de cet état et suggère qu'être présent à son dos lui aurait permis d'expérimenter une nouvelle qualité de présence à la performance énoncée. Selon ses mots : « être présent à mon dos pour moi, c'était peut-être... dans mon cas c'était peut-être plus être présent à moi au complet. C'est ça [...] une présence à soi » (M.EE3.1:148).

Finalement, Marc souligne le grand plaisir qu'il a ressenti lorsqu'il a joué dans cet état et identifie cette expérience comme une des sources de sa motivation à poursuivre la technique

Alexander : « C'est [...] probablement une des raisons pour lesquelles je continue. Parce que je me dis, écoute, si j'ai été capable de sentir ça, je devrais être capable de le retrouver » (M.EE3.1:100).

Analyse globale de la situation

Dans cette situation, Marc est guidé par une professeure de la technique Alexander dans le développement de son agir somatique en préparation et pendant le jeu instrumental. Ce genre de situation, où il est accompagné par une professeure de la technique lors du jeu, fait le pont entre sa pratique somatique et sa pratique artistique. Nous avons vu que, selon Masciotra, Roth, & Morel (2008), une situation émerge du rapport entre les conditions personnelles et les conditions environnementales, telles qu'énactées par le sujet.

En ce qui a trait aux conditions environnementales, tout d'abord, Marc est dans un stage à l'extérieur du pays. Dans ce type de stage, les musiciens travaillent intensément, plusieurs heures par jour, et ont l'opportunité de le faire avec plusieurs professeurs nouveaux, souvent très renommés. Il s'agit donc d'un environnement stimulant favorisant la motivation et l'investissement, des conditions très fertiles pour l'apprentissage et la découverte. On peut donc présager que le fait que Marc évolue alors dans ces conditions puisse l'amener à être particulièrement disposé à apprendre et à se développer. Une des ressources externes très importante dans l'émergence de cette situation est la professeure de technique Alexander. Marc souligne qu'il apprécie beaucoup cette praticienne et qu'il perçoit qu'elle semble bien le cerner. Il a l'impression qu'elle lit en lui et perçoit avec beaucoup de finesse ses états physiques et mentaux.

Cette relation qui s'installe entre lui et cette professeure a certainement un impact sur la qualité d'écoute et la confiance et l'abandon avec lesquelles Marc s'implique dans cette leçon. Ces conditions environnementales ont donc sans doute un impact sur les

conditions personnelles de Marc dans cette situation, notamment sa disposition psychique et son attitude (il fait confiance à la professeure parce qu'il sent qu'elle le rejoint, le *comprend*). En ce qui a trait aux autres conditions personnelles contribuant à l'émergence de cette situation pour Marc, celle-ci n'aurait évidemment pas été la même sans l'expérience approfondie qu'avait Marc de la technique Alexander et de la méthode Feldenkrais. En effet, lors de cette leçon, Marc possède un grand nombre de repères corporels et dispositionnels qui contribuent à l'évolution de la situation. Son expérience musicale intervient évidemment aussi dans cette situation. Le fait qu'il travaille une pièce qu'il connaît très bien lui donne une certaine liberté pour être disponible aux consignes de la professeure à l'intégration de celles-ci.

La dynamique d'action de Marc dans cette situation

Nous analyserons maintenant l'évolution de la dynamique d'action de Marc dans cette situation. Globalement, il semble que le déroulement de la leçon et les actions effectuées lors de celle-ci entraînent une modification de l'état somatique de Marc et l'amène à vivre un moment de fluidité dans son jeu. Nous tenterons ici d'explicitier comment les diverses étapes de cette situation y contribuent. Nous mettrons aussi de l'avant les prises sur soi en développement dans cette situation.

L'amorce de la séance : constat répété d'un manque de fluidité dans le jeu musical

L'amorce de la leçon semble avoir une influence importante sur son déroulement. Ici, la professeure fait tout de suite le lien avec la pratique musicale de Marc et l'accompagne dans un recul réflexif quant à son attitude durant le jeu. Elle met le doigt sur un aspect important de la dynamique dispositionnelle de Marc durant le jeu : sa tendance à l'autocritique qui l'amène parfois à avoir un discours mental négatif durant le jeu. Nous avons vu que, dans une performance, tous les extras distraient, réduisent les possibilités et rendent l'agir diffus. Le fait que Marc se parle souvent lorsqu'il joue constitue donc une diversion (il entre dans une dynamique réflexive

plutôt que totalement engagé dans l'action en cours) qui perturbe la fluidité de son jeu ou de son agir musical. Il exprime d'ailleurs sa difficulté à atteindre un état de fluidité et à s'exprimer librement à travers la musique. Bien qu'il connaisse très bien la pièce travaillée lors de cette leçon, Marc est rarement satisfait du résultat en performance qu'il considère « correct, mais peut-être pas vivant » (M.EE3.1:102). Il parle de son sentiment de déception face à ses performances durant lesquelles il n'arrive pas à faire ce qu'il voudrait produire et entendre. Ce recul réflexif guidé par la professeure permet à Marc d'entreprendre la leçon avec un objectif clair et de s'engager pleinement pour l'atteindre.

Au piano, sans jouer : Optimisation globale de la dynamique somatique

Au début de la leçon, avant que Marc commence à jouer, la professeure accompagne Marc dans l'optimisation de sa dynamique somatique en lui proposant différentes stratégies qui lui permettent l'émergence de prises corporelles et dispositionnelles.

La mise en action et le développement de prises corporelles

La première prise corporelle qui contribue à l'optimisation de la dynamique somatique de Marc à ce moment est la répartition équilibrée du poids sur les ischions. En éducation somatique, on considère que la répartition du poids sur les appuis (ici, les ischions sur le banc de piano) a un grand impact sur l'alignement des structures en amont. En effet, la position du bassin, déterminée par les appuis, influence le déploiement de la colonne vertébrale et l'alignement des volumes corporels (bassin, cage thoracique, tête). Un alignement squelettique plus précis permet une dynamique de mouvement économique et réduit l'effort musculaire. Pour aider Marc à mettre en action cette prise corporelle, elle lui demande de placer ses mains sous ses ischions. Cette stratégie permet à Marc de mieux évaluer la répartition droite gauche de son poids sur ceux-ci et de la modifier légèrement. Puis, elle désamorce la tendance de Marc à « bien » se placer pour jouer en lui demandant de laisser son corps faire ce qu'il a envie de faire spontanément. En partant de cette organisation, elle amène Marc

à se centrer sur divers aspects de sa dynamique somatique et à la reconstruire progressivement.

La professeure propose ensuite à Marc de repousser ses ischions pour favoriser l'allongement de sa colonne. Dans l'action de repousser ses ischions, elle guide l'attention de Marc sur l'activité de son plancher pelvien. Être vigilant à cette partie de son corps amène Marc à différencier le travail des muscles de cette région, dont, selon ses dires, il n'avait jamais pris conscience auparavant. La détente du périnée constitue donc ici une prise corporelle en émergence. Pour inciter Marc à amorcer le processus de stabilisation de cette prise, la professeure insiste sur l'importance de cette coordination fonctionnelle des muscles du plancher pelvien pour l'ensemble de la dynamique somatique : elle mentionne à Marc qu'elle considère qu'il y a un lien entre la tonicité de cette région du corps et son état dispositionnel durant le jeu. De plus, elle accompagne Marc dans la mise en action de cette prise en lui indiquant quand il mobilise plus ou moins bien cette coordination fonctionnelle.

Ensuite, pour raffiner encore plus l'ancrage de Marc au banc de piano, elle lui demande de bien se centrer sur ses ischions. Elle remarque que plutôt qu'être centré, Marc oscille de l'avant à l'arrière. Ici, Marc ne perçoit pas toutes les nuances que la professeure semble voir dans son positionnement. Il ne peut distinguer cet aspect de son organisation corporelle. La professeure emploie donc deux nouvelles stratégies dans le but de faire émerger cette nouvelle prise corporelle: une centration très claire sur les ischions entraînant un déploiement optimal de l'ensemble de la colonne. Pendant que Marc reste vigilant à sa colonne vertébrale et son sacrum, la professeure l'invite à effectuer une circonvolution de la colonne en réduisant peu à peu l'amplitude jusqu'à ce qu'elle devienne presque imperceptible. En amenant Marc vers ce mouvement de rotation, elle perturbe son habitude d'osciller de l'avant à l'arrière et lui fait découvrir une coordination qu'elle considère plus organique. Puis elle

l'invite à s'imaginer que sa colonne « tourbillonne vers le haut »¹¹⁵. Ainsi, la professeure aide Marc à canaliser son intention de manière à se mobiliser entièrement dans un positionnement plus optimal.

L'émergence de prises dispositionnelles

Marc remarque que le travail de centration dans lequel l'entraîne la professeure ne se résume pas qu'au positionnement physique. Elle l'incite aussi à adopter une disposition mentale bien particulière. Elle lui demande de « rester avec lui-même ». En réaction à cette consigne, Marc est vigilant à ses sensations et constate qu'aux moments où la professeure lui fait remarquer un manque de présence à lui-même, il a tendance à être un peu plus tendu. Il observe donc attentivement ses tensions et cherche à les inhiber. Une prise dispositionnelle émerge ici : Marc constate un lien entre son état de présence à lui-même et son état tonique. De plus, la professeure semble remarquer la tendance qu'a Marc de se couper du monde extérieur lorsqu'il porte attention à son vécu sensoriel. Elle l'incite donc à rester présent au monde extérieur en regardant réellement ce qui se déroule autour de lui. Les rétroactions constantes de la professeure semblent aider Marc à renouveler sans cesse son attention à lui-même et à l'environnement. On peut supposer que les allers-retours constants de l'attention vers l'intérieur et l'extérieur favorisent l'avènement d'une centration globale et unique, une présence unifiée à soi et à l'environnement. Cet état dispositionnel constitue ici une nouvelle prise pour Marc.

¹¹⁵ Les muscles responsables de l'autograndissement ou l'allongement de la colonne font partie de la musculature profonde. Selon Godard (1990), la musculature profonde « ne peut être commandée au sens cortical du terme comme une motricité, mais peut être stimulée. Cette musculature rend compte de l'ensemble de l'état de l'être psychologique et physique » (p. 103). Selon cet auteur, l'imaginaire est l'instance la plus puissante pour modifier l'état tonique de la musculature profonde (responsable de l'auto-grandissement recherché ici). Comme l'explique Godard, en stimulant l'imaginaire « On essaye alors non plus de travailler sur la zone néo-corticale, sur le cerveau de la motricité, mais sur le cerveau moyen, cerveau limbique qui est beaucoup plus lié aux processus d'apprentissage, d'émotion et de mémoire à long terme » (p. 103).

De plus, Marc souligne que dans cette situation, il ressent une certaine « détente mentale » qu'il attribue à un état de présence dans l'« ici et maintenant » et un détachement du désir de bien faire. En effet, durant cette leçon, Marc s'abandonne totalement aux indications de la professeure. On pourrait croire que ce laisser-aller l'amène à se détacher de sa volonté d'agir et que cette attitude lui permet, tout comme chez Anne, de se détacher de l'intention de contrôle (la dimension réflexive de l'agir) et de s'engager totalement dans le jeu musical (de penser avec ses doigts). Le lâcher-prise et l'engagement total dans l'action deviennent ici des prises dispositionnelles qui permettront à Marc d'atteindre un état d'esprit plus fluide durant le jeu. En effet, nous avons vu que dans la reconstitution, il souligne que, suite à cette démarche, son jeu lui apparaît exempt de contrôle réflexif et très libre :

[...] j'avais travaillé la pièce, mais [à ce moment], il n'y avait pas vraiment de préparation. Je ne me disais pas : *Attention! Bras détendus, tu sens le bout de ton doigt qui va venir attaquer la note doucement*. Ce n'était vraiment pas ça. C'était plus organique et la plus grande qualité de mon exécution à ce moment-là c'est que cela donnait une impression d'improvisation. (M.EE3.1:148)

Juste avant de jouer : positionnement préactif

Après avoir optimisé sa dynamique somatique, sur les plans positionnel et dispositionnel, durant les quelques secondes précédant son jeu, Marc se positionne préactivement au jeu. Pour se faire, nous avons vu dans la reconstitution qu'il est vigilant à son dos et visualise la région de ses omoplates comme très lisse et large. Après avoir optimisé l'ensemble de sa dynamique corporelle, Marc concentre donc son attention sur la région du dos. En effet, la ceinture scapulaire constitue l'ancrage de ses bras au dos. Afin d'obtenir une bonne liberté du mouvement distal des mains, cette région proximale doit être mobilisée de manière juste. Pour Marc, cette mobilisation juste passe par la quête d'un dos ouvert, qui constitue ici un repère corporel. En accord avec les principes de la technique Alexander, Marc ne mobilise pas volontairement la musculature de son dos car cette action aurait pour impact de compliquer son organisation somatique. Il induit plutôt les directions en utilisant

encore une fois l'imaginaire pour apporter une qualité de mouvement ou d'engagement musculaire. La visualisation d'un dos large et lisse constitue en quelque sorte une direction idéale de mouvement, qui est projetée sans être « faite ». En effet, sans se traduire en mouvements délibérément déclenchés dans la région concernée, la quête d'un dos large et lisse relève tout de même de l'agir de Marc : visualiser c'est agir. De plus, pour l'aider à rester en contact avec cette ressource positionnelle, la professeure se place derrière lui et lui rappelle constamment sa présence. On pourrait croire que cette démarche est aussi une manière indirecte d'induire les directions.

Durant le jeu : positionnement proactif

Lorsqu'il commence à jouer, on pourrait dire que le positionnement de Marc devient proactif puisqu'il est constamment renouvelé tout au long du jeu. Ici, le positionnement s'inscrit dans le jeu, dans l'agir musical. Pour garder Marc en contact avec son dos et ses directions, la professeure induit à nouveau des images mentales. Cette fois-ci, elle incite Marc à imaginer que l'espace est vivant, que l'espace derrière et au-dessus de lui est meublé de gens qui l'écoutent et le regardent. Cette stratégie conduit Marc à rester en contact avec son dos pour maintenir son ouverture (engagement juste et mobilité de la ceinture scapulaire favorisant le soutien des bras). L'accès à cette prise corporelle devient la porte d'entrée pour une présence à l'ensemble de lui-même. Cette démarche conduit Marc à énoncer une qualité de présence unifiée à lui-même et à l'environnement et un geste musical qu'il qualifie de « vivant ».

Ce que décrit Marc ensuite semble tout à fait correspondre à un moment de fluidité durant le jeu. En effet, des éléments liés à un état de fluidité y sont mentionnés. Il joue particulièrement bien et avec un grand plaisir, il parvient à énoncer sans entrave ses intentions musicales dans son geste et dans la musique, il joue sans préparation comme s'il improvisait, il écoute attentivement ce qu'il fait sans jugement ou

discours mental négatif. En somme, il a l'impression d'expérimenter un état optimal en jouant.

Tableau 4-8 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation d'apprentissage somatique vécue par Marc

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>
Placer les mains sous les ischions	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Répartition équilibrée du poids sur les ischions	Acuité somatique	Évaluation plus précise de la répartition droite gauche de son poids sur les ischions	Optimisation de l'ancrage au banc de piano qui influe sur l'alignement des volumes corporels (bassin, cage thoracique, tête)
Repousser les ischions en étant vigilant à la zone du plancher pelvien	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Détente du plancher pelvien (nouvelle prise), allongement de la colonne	Acuité somatique, état de calme	Différenciation de l'activité des muscles du plancher pelvien, prise de conscience de l'incidence possible de la tonicité du plancher pelvien sur l'état dispositionnel	Optimisation de l'état tonique du plancher pelvien, verticalité
				Diminution des TMNF ¹¹⁶ , optimisation globale de l'organisation somatique favorisant le support et la liberté des membres supérieurs, et, donc, l'aisance dans le jeu
				Émergence d'une compréhension nouvelle par rapport à la source possible d'une difficulté (tension au plancher pelvien) pouvant influencer sur la dynamique positionnelle et dispositionnelle et sur le jeu

¹¹⁶ Tensions musculaires non fonctionnelles

Sentir la colonne et le sacrum Effectuer une circonvolution de la colonne à partir de la base Imaginer que la colonne tourbillonne vers le haut	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prise corporelle : Alignement éconémique (centration) de la colonne (nouvelle prise)	Acuité somatique	Prise de conscience de son état somatique du moment (notamment sur le plan du positionnement physique)	Optimisation de l'alignement et de l'allongement de la colonne vertébrale	Diminution des TMNF, optimisation globale de l'organisation somatique favorisant le support et la liberté des membres supérieurs, et, donc, l'aisance dans le jeu
Être vigilant à ses sensations Observer ses tensions et les inhiber Être présent à son dos	Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique (kinesthésique), présence à soi	Maintien en prise avec son vécu intérieur, acuité kinesthésique ;	Prise de conscience de son état somatique du moment Prise de conscience de l'impact du dispositionnel sur le positionnel	Optimisation de l'état tonique	Émergence d'une compréhension nouvelle par rapport à la source possible d'une difficulté pouvant influencer sur le jeu (un manque de présence à soi peut entraîner un manque de vigilance à son état tonique)
Regarder son environnement	Prises dispositionnelles : Présence au monde	Maintien en prise avec l'environnement	Prise de conscience de la relation à l'environnement du moment		Modulation de la dynamique attentionnelle favorisant le jeu musical, notamment, la communication avec les autres musiciens et le public

<p>Énacter un champ attentionnel large permettant de rester en contact à la fois avec soi et avec son environnement.</p> <p>Être vigilant à la fois l'intérieur et l'extérieur par des allers-retours constants</p>	<p>Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique, présence unifiée à soi et à l'environnement (nouvelle prise)</p>	<p>Maintien en prise à la fois avec soi (acuité somatique, vécu kinesthésique, émotif, etc.) et avec l'environnement</p>	<p>Prise de conscience de son état somatique du moment</p>		<p>Atteinte d'un état dispositionnel idéal pour le jeu musical permettant un équilibre entre l'implication dans l'activité et le maintien d'une dynamique somatique optimale</p>
<p>S'abandonner aux indications de la professeure</p> <p>Se détacher du désir de bien faire</p> <p>Se concentrer sur ce qui se passe 'ici et maintenant'</p>	<p>Prises dispositionnelles : Lâcher-prise, engagement total dans l'action</p>	<p>Détente mentale, détachement de l'intention de contrôle, détachement par rapport au résultat de ses actions, pense avec ses doigts</p>	<p>Prise de conscience de son état somatique du moment (notamment sur le plan dispositionnel)</p>	<p>Canalisation de son intention</p>	<p>Fluidité de l'exécution musicale, sentiment de liberté (comme s'il improvisait), impression de présence à la musique, impression que la musique passe à travers le corps</p>
<p><i>Juste avant de jouer</i> :</p> <p>Porter attention à son dos, le sentir (balayage)</p> <p>Imaginer, visualiser son dos lisse et large (projeter les directions)</p> <p><i>Pendant le jeu</i> :</p> <p>Imaginer que l'espace (au dessus et derrière) est meublé de gens qui le regardent.</p>	<p>Prises dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prise corporelle : Dos ouvert</p>	<p>Acuité somatique, présence attentive à soi</p>	<p>Prise de conscience de l'état somatique du moment</p>	<p>Engagement juste et mobilité de la ceinture scapulaire favorisant le soutien des bras</p>	<p>Bonne liberté du mouvement distal des mains, écoute attentive sans jugement, fluidité de l'exécution musicale, sentiment d'improviser. <i>Flow</i> : sentiment de plaisir, sentiment de pourvoir transmettre ses intentions musicales facilement dans son geste et dans la musique</p>

4.2.5.2 Deux situations de répétition

Situation de répétition A : Une répétition suite à une séance de Feldenkrais

Nous avons vu que Marc n'a jamais travaillé directement à l'instrument dans le cadre de situations d'apprentissage de la méthode Feldenkrais. Cependant, il nous a parlé, en entretien d'explicitation, d'une séance de travail instrumental s'étant déroulée immédiatement après une séance de Feldenkrais.

Contexte de la situation de référence

Le sujet parle d'un moment de répétition qui se déroule après une séance de Feldenkrais. Durant cette leçon, le sujet participe à une leçon de groupe qui implique la région des épaules, du dos et de la cage thoracique. À la fin de cette leçon, il remarque un changement dans le tonus de son dos: « Je me souviens: je sentais vraiment mon dos. Vraiment à plat... vraiment large, mou. Puis, là, je me relève et j'ai l'impression d'avoir un dos super large. » (M.EE3.2:220) Ensuite, à son retour chez lui, il commence tout de suite une séance de travail au piano. En jouant une sonate de Mozart, il ressent beaucoup d'aisance et une amélioration subite de certains éléments de technique instrumentale.

Reconstitution de l'action

L'amorce de la répétition

En arrivant chez lui, Marc se dirige directement vers la pièce de musique. Il anticipe positivement cette séance de pratique :

J'avais envie de pratiquer et j'avais besoin de pratiquer. C'était comme le bon moment. Je pense que, quand même, j'étais curieux de voir ce que ça allait faire. J'en étais quand même conscient : bien tiens, je vais pratiquer après une séance de Feldenkrais. On va bien voir ce que ça fait. (M.EE3.2:222)

Tout en restant présent à sa nouvelle qualité d'organisation somatique, il commence

sa répétition par un petit échauffement : « Je fais toujours un petit échauffement, soit des octaves lentes, puis, après ça, une petite gamme. J'essaie toujours de commencer par me connecter. » (M.EE3.2:228) Ensuite, il commence à travailler une sonate de Mozart. Dans cette pièce, il y a plusieurs trilles qu'il trouve difficiles à exécuter. Dans ses mots : « Parfois, je pouvais me prendre la tête avec les trilles, je ne les trouvais pas beaux, ou bien il fallait vraiment que je me concentre » (M.EE3.2:222). En effet, Marc considère les trilles à la main droite comme un défi technique pour lui. Il explique : « Mes trilles sont un peu plus lents et un peu plus raides, moi, je suis gaucher (M.EE3.2:210). »

Le constat d'une aisance physique et mentale

Dès qu'il arrive au passage où il doit jouer les trilles, Marc réalise qu'il a beaucoup plus de facilité qu'à l'habitude : « Là, tout allait VRAIMENT mieux, vraiment mieux! » (M.EE3.2:210) Il arrive à exécuter son intention musicale sans entraves : « Je n'avais pas à fournir d'effort [...] pour que ça fonctionne. C'est-à-dire, je n'avais pas à... à analyser tout ce que je faisais. C'était plus : j'ai une idée, une intention, je la fais, point final. » (M.EE3.2:230). Il remarque que cette sensation d'aisance physique a un impact sur son attitude mentale :

C'est *le fun* la relation corps esprit, parce que [...] comme le trille est facile, bien là, tu n'as plus peur de le faire. Donc tu n'as pas de préparation de : *Je ne veux pas faire le trille, je veux rester dans mes directions*. Là, c'est vraiment, tu le fais et [c'est tout]. (M.EE3.2:224)

Plus tard, Marc se lance dans un passage en trémolo qu'il considère aussi difficile et ressent la même aisance : « C'était comme plus facile c'était comme : *Ah! Bien tiens, c'est...* C'était plus libre, plus... plus lousse. » (M.EE3.2:224)

L'expérience d'un geste fluide : un point de comparaison pour discerner les tensions

La facilité ressentie par Marc l'amène à porter attention à ce qui se passe dans son

épaule : « Je me rendais compte que j'avais l'épaule beaucoup plus libre. » (M.EE3.2:234) Il prend alors conscience de la sensation qu'il ressent habituellement lorsqu'il répète cette pièce : « [D'habitude je sens] quelque chose qui sert ou e.... Oui, définitivement quelque chose qui se rigidifie. » (M.EE3.2:236) :

Plus je le travaillais, plus je le répétais le trille, plus je sentais la tension qui avait comme envie de revenir un peu. Comme si mon habitude avait envie de se « repointer ». Donc, ça m'a fait prendre conscience : Ah! Bien oui, il y a quelque chose dans l'épaule qui... bien qui, là, en ce moment, est plus libre parce que j'ai fait ma leçon de Feldenkrais avant. (M.EE3.2:238)

Il réalise alors que la pratique du Feldenkrais peut l'aider à « défaire des blocages » (M.EE3.2:210) techniques en lui permettant de prendre conscience d'habitudes de tensions et de les relâcher.

Analyse globale de la situation

Cette situation de répétition se déroule suite à une séance de Feldenkrais particulièrement agréable pour Marc. Nous avons peu de détails sur le déroulement de la séance ayant précédé cette répétition, cependant, Marc souligne qu'elle impliquait principalement la région des épaules, du dos et de la cage thoracique. Nous avons décrit, plus haut, les processus en jeu dans les séances de Feldenkrais : la recherche d'un effort juste dans l'exécution de plusieurs variations de mouvements lents dans un contexte favorisant la présence à soi et à ses sensations sans jugement. Ce contexte favorise la différenciation de sensations et l'émergence de nouvelles avenues dans l'exécution de diverses actions. Suite à cette séance, Marc souligne avoir remarqué un grand changement dans sa façon de percevoir son dos et avoir ressenti un grand relâchement de cette région du corps. Une des conditions personnelles influençant grandement l'émergence de cette situation est donc la disposition physique et mentale de Marc. En effet, Marc se sent particulièrement détendu et perçoit finement son dos. De plus, il affirme qu'il a envie de pratiquer, puisqu'il anticipe positivement les effets

de cette séance sur son jeu. Il est donc enclin à s'engager positivement dans cette répétition. En ce qu'il a trait aux conditions environnementales, Marc est chez lui, dans son environnement de travail habituel. Il a un assez bon niveau de maîtrise de la pièce qu'il travaille et celle-ci le confronte à un défi technique : il doit exécuter des trilles à la main droite et il est conscient de certaines limitations et difficultés récurrentes dans cette tâche. Le travail de cette pièce en particulier contribue donc à l'émergence d'un contexte dans lequel Marc a la possibilité de se situer par rapport à la fluidité de son agir musical en comparaison à son agir musical habituel dans cette pièce.

La dynamique d'action de Marc dans cette situation

Une dynamique somatique optimisée

Suite à cette séance de la méthode Feldenkrais, Marc ressent une différence dans son organisation somatique, notamment, un raffinement de sa perception de son dos. Ici, il accède par un autre chemin à une prise corporelle décrite dans la situation précédente : un dos ouvert caractérisé par l'engagement juste et une mobilité de la ceinture scapulaire favorisant le soutien des bras. Puis, après un bref échauffement au piano, il commence à travailler une pièce. Lorsqu'il joue un passage difficile, il constate qu'il joue avec beaucoup d'aisance.

Une fluidité spontanée

En entrevue Marc constate que, de manière générale, dans le but de contrôler le plus possible les passages difficiles au piano, il a tendance à les anticiper en se dictant mentalement les différents aspects du geste à optimiser pour favoriser le bon déroulement du geste.

Comme j'ai de la difficulté avec les trilles de la main droite, bien, souvent, je l'anticipe. [...] L'ayant travaillé de façon isolée par moment auparavant, je sais qu'il faut que j'aie le poignet détendu, les doigts qui jouent proche, l'épaule détendue, que j'écoute. Alors bien souvent quand j'ai à jouer un trille, bien, je

pense à ça avant de le faire. Donc, il y a comme une préparation alors que, là, je n'avais pas cette préparation-là à faire. C'était comme... ça sonnait comme je voulais que ça sonne. (M.EE3.2:232)

Cependant, dans la situation analysée ici, contrairement à son habitude, Marc n'a pas à effectuer une préparation pour arriver à exécuter cet élément technique. Dans cette situation, Marc entre dès le début de la répétition dans un moment de fluidité caractérisé par un jeu libre de toute tension physique ou mentale. En effet, il constate qu'il joue avec facilité les passages qu'il considère habituellement ardu. Cette amélioration soudaine de la fluidité de son jeu technique lui donne le sentiment d'exprimer ses idées musicales sans limites. De plus, Marc souligne que cette aisance dans l'exécution technique influence également son état dispositionnel: il se sent calme, assuré et confiant durant le jeu. En entrevue, Marc compare cette expérience à ses expériences en technique Alexander :

C'est à l'opposé de la technique Alexander où c'est : je sens mon dos, je sens mon dos, je sens mon dos, je ne veux pas jouer, je ne veux pas jouer, je sens mon dos, je ne veux pas jouer, je sens mon dos. Là, c'était vraiment l'extrême, c'est comme : je joue puis, je fais mon trille et ça marche et *that's it*. Il n'y a pas de: je ne veux pas jouer [d'inhibition], il n'y a pas d'action mentale. (M.EE3.2:222-224)

Dans cette situation, Marc accède de manière spontanée à un état dispositionnel optimal : un engagement total dans l'action. Lorsqu'il supervise ses actions en jouant, Marc est aux prises avec la dynamique de double contrôle que nous avons décrite chez Anne (1.1.5.3) : en plus d'exécuter le geste musical (premier niveau de contrôle de l'action), il réfléchit sur son action (deuxième niveau de contrôle de l'action). Cette activité réflexive en cours d'action perturbe la fluidité de son geste musical. Lorsqu'il s'engage totalement dans l'action, plutôt que de penser à la fois à (1) ce qu'il veut faire avec ses doigts et (2) le faire, il pense *avec* ses doigts. Ce faisant, il est centré non pas *sur* ce qu'il fait mais *à travers* ce qu'il fait (Masciotra et al., 2008, p. 116). Cette prise dispositionnelle émerge spontanément ici pour Marc lorsqu'il répète suite à une séance de Feldenkrais.

L'émergence d'une nouvelle prise corporelle : relâcher l'articulation de l'épaule

Dans cette situation, Marc remarque une amélioration soudaine dans l'exécution d'éléments techniques de son jeu pianistique (trilles, tremolo) qu'il attribue à un relâchement dans l'articulation de son épaule. Grâce à cette prise corporelle, il arrive soudainement à surmonter une difficulté technique récurrente. Lorsque le développement de l'agir musical plafonne, c'est en grande partie en raison d'une impossibilité à cibler ce qu'il y a à améliorer. Lorsqu'un musicien rencontre un blocage technique, il a conscience d'une difficulté mais ne peut se situer par rapport à la cause ou l'origine de celle-ci. Son pouvoir d'agir sur cette difficulté est donc très réduit. Cependant, lors de la situation explicitée, l'expérience d'un geste instrumental plus juste permet à Marc de se situer par rapport à une sensation qu'il ressent habituellement durant le jeu de ce passage. Maintenant qu'il expérimente le jeu avec plus de détente, il prend conscience d'une tension qui est habituellement présente lorsqu'il joue ce passage. Ce constat est un grand pas en avant dans son processus de développement de son agir musical : cela lui permet de poser une hypothèse quant à la source d'une difficulté technique récurrente. La mise au jour de cette tension dans l'épaule ouvre la porte pour une recherche plus précise et pourra guider Marc vers différentes expérimentations pour améliorer son geste. Ici, le « blocage » est résolu. Il peut continuer à explorer et évoluer grâce à ce nouveau repère corporel.

Tableau 4-9 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition A vécue par Marc

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical			
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel		Gestuel
		Se disposer	Se situer	Se positionner	Transformer
<i>Durant la leçon de Feldenkrais</i> Recherche d'un effort juste dans l'exécution de plusieurs variations de mouvements lents impliquant la région des épaules, du dos et de la cage thoracique, etc.	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Dos ouvert	Acuité somatique	Enaction d'une perception fine du dos	Engagement juste et mobilité de la ceinture scapulaire favorisant le soutien des bras, détente du dos	
<i>En répétition</i> Présence à la dynamique somatique optimisée durant l'échauffement au piano et le jeu d'un passage musical exigeant techniquement (sans préparation)	Prises dispositionnelles : Vigilance au vécu somatique, engagement total dans l'action Prises corporelles : Dos ouvert	Acuité somatique ; détachement de l'intention de contrôle, pense avec ses doigts ; calme, assurance, confiance.	Prise de conscience de l'état somatique du moment	Engagement juste et mobilité de la ceinture scapulaire favorisant le soutien des bras, détente du dos	Optimisation globale de l'organisation somatique, notamment le dos, favorisant le support et la liberté des membres supérieurs, et, donc, l'aisance dans le jeu. <i>Flow</i> : Fluidité du geste musical, sentiment de liberté d'expression à travers le jeu

<p><i>En répétition</i></p> <p>Pas de stratégie somatique explicite. Répétition du passage difficile, recul réflexif</p>	<p>Prise corporelle : Détente de l'articulation de l'épaule (nouvelle prise)</p>		<p>Prise de conscience de l'impact de l'état tonique de l'articulation de l'épaule sur le jeu musical</p>	<p>Optimisation de la tonicité au niveau de l'articulation de l'épaule</p>	<p>Émergence d'une compréhension nouvelle par rapport à la source possible d'une difficulté technique : TMNF à l'épaule. Résolution d'un blocage technique</p>
--	--	--	---	--	--

La fluidité : une quête constamment renouvelée

Marc attribue à la séance de la méthode Feldenkrais qui a précédé sa répétition le fait qu'il ait touché à une forme de fluidité « idéale » dans l'énaction de son geste instrumental. Ce long processus de se mettre au sol et de déconstruire et reconstruire ses habitudes de mouvement dans la région du dos et des épaules semble avoir provoqué un engagement plus juste du dos qui a favorisé le relâchement de l'épaule qui lui a permis d'accomplir son geste instrumental d'une manière plus optimale. Cependant, il note que la reprise de cette même leçon à d'autres occasions ne l'a pas mené au même résultat :

Ce qui est drôle, c'est qu'après ça, il me semble que j'ai refait la leçon et ça ne donnait pas du tout du tout le même résultat. ((rire)) Bien, peut-être que l'effet était moins spectaculaire, mais, chose certaine, [cette fois-là], il y a eu une amélioration au niveau des trilles. Oui, oui, il y a quelque chose qui a débloqué. (M.EE3.2:240)

Reprendre la leçon de Feldenkrais en question ne semble donc pas une stratégie infaillible pour énoncer cette prise corporelle. En fait, Marc remarque que cette grande amélioration ne sera conservée qu'en partie par la suite :

Il y a une petite partie qui est restée, mais [...] j'ai l'impression que je suis encore dans la consolidation des acquis. C'est-à-dire que je peux revenir rapidement dans l'autre habitude [tendre l'articulation de l'épaule]. Je me rends compte que c'est un entraînement. Si je veux avoir des résultats à long terme, bien il faut que... Tout ce que j'apprends, de façon somatique, c'est-à-dire [...] de viser le non-effort, plus je m'entraîne à faire cela, bien, plus ça va s'ancrer dans mon corps. Donc, les petites améliorations sont... J'en perçois encore. Il y a encore beaucoup de choses que j'aimerais assouplir, particulièrement avec ma main droite. [...] Alors est-ce que [...] c'est resté les améliorations? Une petite partie, une petite partie... Mais je n'ai jamais retrouvé [le même effet]. (M.EE3.2:242)

On constate ici que l'énaction d'une prise corporelle dans une situation ne permet pas nécessairement l'intégration immédiate de cette prise à l'agir musical à long terme. Marc remarque qu'il lui est difficile de retrouver cette prise en situation de jeu musical mais mentionne tout de même quelques stratégies:

Ce qui m'énerve c'est [...] que j'ai l'impression qu'il faudrait que je me couche pendant 45 minutes [...] avant de me mettre à pratiquer. Mais [...] je n'ai pas toujours le temps non plus. Mais, chose certaine, oui, j'essaie de sentir mon épaule... Mais encore là, ce qui est difficile pour moi, c'est de prendre le temps justement de la sentir. Parce que, tu sais, on a tellement une liste de choses à pratiquer. [...] Souvent, ma concentration est plus absorbée par la partition que mon épaule. Donc, moi, mon travail c'est de rester avec mon épaule et ma partition. C'est là où je suis maintenant là. C'est ça que je travaille.

En plus de reprendre la leçon ou une exploration de mouvement qui s'en rapproche, afin d'accéder à cette prise, Marc dit rechercher le non-effort en jouant et rester vigilant à ses sensations à l'épaule. Afin de réaccéder à cette prise, le défi pour lui consiste en l'énaction une présence unifiée à soi (son corps, son épaule) et à l'environnement (la partition).

Situation de répétition B : Une répétition avec chorale

Contexte de la situation de référence retenue par l'interviewé

Durant une des dernières répétitions précédant la présentation d'un concert dans lequel il accompagnera une chorale, Marc décide de tenter d'intégrer le contrôle primaire (technique Alexander) en jouant. Durant cette répétition, il accompagne les chanteurs de la chorale au piano. La chorale travaille principalement sur la mise en place et l'enchaînement de différentes sections. Le rôle de Marc est parfois de jouer différentes parties de la partition de voix pour aider les chanteurs et parfois de jouer la partie d'accompagnement. Dans cette situation, il est souvent en pause de jeu et peut donc prendre le temps de penser à la technique Alexander. La pièce jouée est une réduction d'orchestre du 1^{er} mouvement du Magnificat de Bach. Cette courte pièce est « assez costaude au piano » (M.EE0:152). Lors de cette répétition, Marc se sent « [...] assez détendu pour avoir accès à plusieurs parties de [lui]-même » (M.EE0:152). Il se sent donc disposé à appliquer certaines notions de la technique Alexander tout en jouant, notamment, diriger son attention vers les directions favorisant le contrôle primaire.

Déroulement temporel

Marc souligne que, tout au long de la répétition, il pense à ses directions. Cependant, il remarque que son attention est souvent absorbée par l'activité musicale : « Souvent, on se laisse absorber par la musique, par des directives [du chef d'orchestre] ou par une volonté de bien jouer puis on quitte les directions. On commence, on est bien placé, puis, là, on se met à jouer et on perd les directions. » (M.EE0:138). Puis, juste avant de reprendre le 1^{er} mouvement, il prend la décision de rester dans ses directions : « Je tourne la page, on recommence au début du premier mouvement puis, là, dans ma tête c'était clair : bon, cette fois-là, je vais rester dans mes directions » (M.EE0:160). Pour ce faire, Marc décide de renoncer à performer. Son attention n'est pas principalement dirigée sur l'exécution, mais bien sur les directions : « J'ai accepté le risque de peut-être me tromper, mais de rester le plus longtemps possible dans mes directions. Donc, c'était un peu plus risqué : « Là, je me concentre vraiment plus sur mon corps que sur la musique. » » (M.EE0:138).

Avant de jouer

Avant de jouer, Marc observe d'abord sa posture, puis, il se concentre sur ses ischions, son bassin et son dos. Tout d'abord, pour clarifier son ancrage, il essaie de sentir le banc en dessous de lui. Ensuite, il s'intéresse aux articulations des hanches. Plus précisément, il cherche à « mettre de l'air dans l'articulation des hanches » (M.EE0:148). Il explique cette stratégie : « C'est ma professeure qui me disait de faire cela : si je suis trop tendu à l'articulation des hanches ça réduit la mobilité de mon bassin et il devient plus difficile de bien répartir mon poids entre l'ischion gauche et droit » (M.CI :01). Il ajoute qu'une tension dans les hanches est inutile en position assise et qu'il cherche donc à déceler et inhiber toute tension. Il porte ensuite attention à son allongement, en visualisant sa tête loin de son bassin. Puis, il dirige son attention vers son dos et le passe en revue :

[...] J'envoie mon attention sensible, j'essaie de sentir mon dos. C'est-à-dire,

j'essaie vraiment de voir où est sa limite dans l'espace. C'est où que mon dos s'arrête, puis c'est sûr qu'il y a des parties de mon dos que je sens moins, qui sont moins précises. C'est souvent celles-là qui sortent de ma conscience donc j'essaie de retrouver cette conscience de ces parties-là de moi que j'ai oubliées. (M.EE0:148)

Durant le jeu

Puis, il commence à jouer. Ce faisant, il pense à ses ischions, à sa direction verticale de la tête au bassin (M.EE0:144) et continue à sentir son dos (M.EE0:162). À ce moment, l'attention de Marc voyage rapidement entre plusieurs éléments :

Je commence à jouer, puis je *scan* mon dos encore. Puis, je m'envoie des directions bassin-tête. Je regarde quand même la partition, j'écoute, mais rapidement je me ramène à [...] mon dos et je me répète des phrases que ma professeure de technique Alexander me dit : *Tu ne veux pas jouer, tu ne veux pas jouer, tu veux rester dans tes directions*. Je me répétais : *Non, reste dans tes directions, [...] ne saute pas dans la partition*. (M.EE0:154)

En effet, à ce moment, Marc est conscient de ses habitudes liées au désir de performer et tente de les déjouer :

Tu sais, parfois, je joue [...] et quand c'est compliqué je peux me mettre à avancer tranquillement. C'est comme si j'allais vers la partition parce que je veux être sûr de tout, tout bien attraper, tout, tout bien lire, tout bien voir. Je me disais : *Non, ne vas pas là. Ne va pas dans cette énergie-là ou dans cette volonté-là. Garde une certaine distance*. Puis, la distance c'était mes directions : *Reviens dans ton dos. Non, reste dans ton dos*. (M.EE0:154)

De plus, tout au long de la pièce, dans les moments plus difficiles techniquement, la stratégie de Marc est de revenir à ses directions en meublant son discours interne de ces phrases clés. Cependant, il précise que le discours interne ne suffit pas : « Je me dis ça dans ma tête : *Je ne veux pas jouer, je reste dans mes directions* et ce n'est pas juste de se le dire c'est de sentir les directions » (M.EE0:170). Lorsqu'il sent ses directions, Marc se concentre sur l'aspect sensible du corps dans le moment présent : « J'essaie de sentir mon corps au moment où je joue. C'est comme de rester présent à son corps à tout son corps. Pas juste aux doigts » (M.EE0:172). À ce moment,

l'attention de Marc voyage. Il la dirige parfois brièvement vers ses doigts sur le clavier et la partition de musique, mais la ramène rapidement à l'ensemble de son corps et à ses directions. Ces allers-retours rapides lui donnent l'impression d'être constamment en contact avec ses directions (M.EE0:174).

Un bref moment de fluidité

En conséquence de cette démarche, durant quelques secondes, Marc est parvenu à atteindre un état de fluidité : « J'ai vraiment senti une espèce de grand alignement des astres ou une grande liberté, un grand confort, un grand plaisir de jouer, de la créativité puis un confort physique » (M.EE0:158). Suite à cette première expérimentation de notions de technique Alexander en public, il remarque plusieurs bienfaits sur sa performance :

[...] il y a certaine confiance qui est différente quand tu joues. Tu es vraiment, vraiment conscient de ce qui se passe. Ça ne veut pas dire que tu ne feras pas d'erreur, mais ça veut juste dire que c'est un état qui est beaucoup plus sécurisant puis tu es beaucoup plus libre. Oui, tu es surtout très libre. Tu es tellement conscient de ce que tu fais que tu peux vraiment choisir. Alors tu as un meilleur contrôle finalement, c'est déjà plus fort plus vite. Puis tu as un meilleur recul, tu sais : *Ah tiens c'était beau, c'était moins beau*. Puis, surtout même si je te disais c'est *freakant*, on dirait que quand tu te laisses aller, mais il y a quelque chose de sécurisant, il y a quelque chose de l'*fun* aussi. (M.EE0:130)

Analyse globale de la situation

La répétition dont nous parle Marc se déroule peu avant la présentation en concert du répertoire répété. On peut donc en conclure que Marc connaît bien la pièce qu'il joue durant cette répétition et que cela lui donne la liberté de partager son attention entre le jeu du piano et les notions de technique Alexander. La maîtrise de la pièce est donc une des conditions internes qui entre en jeu dans cette situation. De plus, Marc affirme se sentir détendu physiquement et mentalement. Cet état dispositionnel le rend disponible à son vécu sensoriel durant le jeu.

En ce qui a trait aux conditions externes, Marc joue devant un grand nombre de gens. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un concert, il est tout de même dans une dynamique de performance. Cependant, puisque la chorale travaille la mise en place de courtes sections, Marc n'a pas à jouer constamment. Lorsque le chef donne des rétroactions à la chorale, cela ne le concerne pas toujours directement et il peut sortir de la dynamique de performance. De plus, il joue parfois des passages musicaux très simples (doubler la partie chantée d'une ou l'autre des sections) qui sont peu exigeants pour lui. Il a donc l'occasion d'effectuer de nombreux allers-retours entre une dynamique de performance, durant laquelle il est totalement impliqué dans l'action de jouer, et une dynamique d'apprentissage où l'agir réflexif porte sur l'action qu'il vient de produire ou l'action à venir. Parmi les conditions environnementales qui contribuent à l'émergence de cette situation, Marc mentionne la difficulté de la pièce jouée. En effet, le défi technique que constitue cette pièce l'incite à rechercher l'optimisation de son geste musical en se positionnant à partir des notions de technique Alexander.

La dynamique d'action de Marc dans cette situation

Afin de se positionner de manière optimale au jeu musical durant cette répétition, Marc prend la décision consciente de « rester dans ses directions ». Ainsi, il cherche à accéder à un ensemble de repères corporels développé en technique Alexander : le contrôle primaire (relation tête-cou-dos favorisant une dynamique corporelle optimale). Il mentionne que la complexité de la situation de répétition l'amène par moment à se laisser absorber par l'environnement (les directives du chef, la partition) et que ceci l'amène à se désorganiser : sa dynamique somatique n'est plus optimale, il perd l'accès au contrôle primaire. Puisqu'il maîtrise assez bien la pièce jouée, sa stratégie est de prioriser la présence à soi en se concentrant sur son corps (en restant vigilant à ses sensations), quitte à laisser la musique au second plan. Pour ce faire, il se rend disponible en renonçant à performer et en acceptant la possibilité de se tromper.

Avant de jouer : optimisation de la dynamique somatique

Avant de jouer, Marc se prépare en se situant par rapport à son état somatique du moment. Il observe son organisation corporelle ici et maintenant et remarque notamment quelles zones de mon corps sont plus ou moins présentes dans son champ de conscience. Puis, il utilise différentes stratégies pour accéder à des repères corporels. Tout d'abord, il s'attarde à l'ancrage de ses ischions au banc de piano. Pour clarifier son ancrage, il porte une attention vigilante aux sensations entraînées par le contact entre ses ischions et le banc et relâche les articulations des hanches en imaginant de l'air dans l'articulation. Puis pour favoriser l'allongement de sa colonne vertébrale, il visualise sa tête loin de son bassin. Puis, afin de retrouver un dos ouvert et vivant, il effectue un balayage de l'ensemble du dos et de ses parties. Dans un processus semblable à celui décrit dans la première situation explicitée, Marc effectue donc des centrations successives (sur les ischions, la colonne, sur le dos, etc.) jusqu'à ce qu'une centration globale et articulée soit énable.

Durant le jeu : positionnement proactif

Puis, durant le jeu, Marc continue d'énacter les prises corporelles éveillées plus tôt. Pour ce faire, tout en jouant, il continue simplement d'imaginer et de sentir ses ischions, la relation entre son bassin et sa tête et l'ouverture du dos. De plus, ce faisant, il cherche à énacter une présence unifiée à lui-même et à l'environnement. Pour ce faire, son attention voyage rapidement entre l'extérieur et l'intérieur. Pour rester présent au monde, il regarde la partition, en écoutant et en portant attention à ses doigts en contact avec le clavier. En même temps, pour rester présent à lui-même, il se concentre sur l'aspect sensible de son corps dans le moment présent. De plus, Marc cherche à éviter de se laisser absorber par l'activité musicale, notamment, lors de passages difficiles. Pour maintenir un bon niveau de disponibilité, il se répète mentalement les directives reçues lors de ses leçons de technique Alexander visant à favoriser le non-faire (tu ne veux pas jouer, etc.) et lui permettre de rester en contact avec le corps (reste dans ton dos, etc.).

Cette démarche amène Marc à atteindre un bref moment de fluidité durant le jeu caractérisé par la fluidité du geste instrumental, un sentiment de liberté physique et expressive, un grand plaisir et une vision claire du résultat.

Tableau 4-10 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de répétition B vécue par Marc

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>
<i>Avant de jouer</i> Balayage corporel	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique	Acuité somatique	Évaluer son état somatique du moment (notamment, sur le plan positionnel)	Les prises de conscience favorisées par le balayage permettent à Marc d'amorcer l'optimisation de sa dynamique positionnelle pour un jeu musical plus fluide
<i>Avant de jouer</i> Porter une attention vigilante aux sensations entraînées par le contact entre ses ischions et le banc Imaginer de l'air dans l'articulation des hanches pour relâcher les articulations des hanches	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Répartition équilibrée du poids sur les ischions	Acuité somatique	Prise de conscience de la relation à la surface d'appuis et de l'état tonique de l'articulation des hanches	Meilleur support et plus grande liberté des membres supérieurs favorisant l'aisance dans le jeu

<i>Avant de jouer</i> Imaginer sa tête loin de son bassin	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prise corporelle : Allongement de la colonne vertébrale	Acuité somatique	Prise de conscience de l'alignement de la colonne	Optimisation de l'alignement de la colonne vertébrale	Meilleur support et plus grande liberté des membres supérieurs favorisant l'aisance dans le jeu
<i>Avant de jouer</i> Balayage de l'ensemble du dos et de ses parties	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prise corporelle : Dos ouvert et vivant	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état tonique du dos	Engagement juste et mobilité de la ceinture scapulaire favorisant le soutien des bras, détente du dos	Meilleur support et plus grande liberté des membres supérieurs favorisant l'aisance dans le jeu
<i>Durant le jeu</i> Imaginer et sentir : les ischions, la relation bassin tête et l'ouverture du dos	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Répartition équilibrée du poids sur les ischions Allongement de la colonne vertébrale Dos ouvert et vivant	Acuité somatique	Prise de conscience de l'état somatique du moment	Maintien des prises édictées en préparation au jeu	Meilleur support et plus grande liberté des membres supérieurs favorisant l'aisance dans le jeu

<p><i>Durant le jeu</i></p> <p>Allers-retours entre la vigilance l'extérieur et l'intérieur...</p> <p>Pour rester présent au monde : regarde la partition, écoute et porte attention à ses doigts en contact avec le clavier. Pour rester présent à lui-même : se concentrer sur l'aspect sensible de son corps dans le moment présent.</p>	<p>Prises dispositionnelles :</p> <p>Vigilance au vécu somatique, présence unifiée à soi et à l'environnement</p>	<p>Maintien en prise à la fois avec soi (acuité somatique, vécu kinesthésique, émotif, etc.) et avec l'environnement</p>	<p>Prise de conscience de son vécu intérieur et du rapport à l'environnement du moment</p>	<p>Maintenir l'intégrité de l'organisation somatique</p>	<p>Atteinte d'un état dispositionnel idéal pour le jeu musical permettant un équilibre entre l'implication dans l'activité et le maintien d'une dynamique somatique optimale</p>
<p><i>Durant le jeu</i></p> <p>Discours mental auto-suggestif du <i>non-faire</i></p> <p>Imaginer et sentir les directions</p>	<p>Prises dispositionnelles :</p> <p>Vigilance au vécu somatique, disponibilité</p>	<p>Acuité somatique, ne se laisse pas absorber par l'activité musicale</p>	<p>Prise de conscience de l'organisation somatique du moment</p>	<p>Maintenir l'intégrité de l'organisation somatique</p>	<p>Évitement d'un état d'absorption dans l'action à accomplir et la relation à l'environnement qui perturberait l'organisation somatique qui influencerait négativement sur la liberté du geste musical</p>

<p><i>Tout au long de la répétition</i></p> <p>Laisser la musique au second plan, renoncer à performer, accepter la possibilité de se tromper</p> <p>Chercher à imaginer et sentir les directions constamment.</p> <p>Être vigilant à ses sensations</p>	<p>Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique, présence à soi, lâcher-prise.</p> <p>Prises corporelles : Contrôle primaire</p>	<p>Acuité somatique, détachement de l'intention de contrôle, détachement par rapport au résultat de ses actions</p>	<p>Prise de conscience de l'organisation du moment</p>	<p>Maintien d'une relation tête-cou-dos favorisant une dynamique corporelle optimale</p>	<p><i>Flow</i> : Fluidité du geste musical, sentiment de liberté physique et expressive, plaisir, vision claire du résultat de ses actions</p>
--	--	---	--	--	--

4.2.5.3 Une situation de concert

Dans la prochaine situation explicitée, Marc décrit un moment de performance scénique musicale en concert ainsi que plusieurs moments de préparation avant son entrée sur scène. Suite à la présentation du contexte de la performance, pour simplifier l'analyse, nous avons divisé cette situation en plusieurs segments : les moments de préparation avant l'entrée sur scène (l'échauffement au piano et la préparation en coulisses) et la performance scénique.

Contexte de la situation de référence

Marc nous parle d'un concert durant lequel il accompagnait une chorale. Il est le seul musicien à soutenir la chorale. Le moment de la performance qui sera explicité est la deuxième pièce du concert. La première pièce du concert est *a capella* et Marc intègre la chorale pour la chanter. Puis, Marc joue la seconde pièce au piano. Selon lui, c'est la pièce la plus difficile du concert : « C'était rapide, puis c'était doux. Donc, c'était difficile à contrôler. Jouer doux, jouer vite, jouer égal. [...] La difficulté était là. [La pièce] commençait comme cela. » (M.EE1:126) De plus, dans son rôle d'accompagnateur, il devait absolument contrôler le volume, afin d'assurer la qualité du rendu musical avec la chorale : « [...] C'était très doux puis il y avait un peu un problème de balance. En général, j'étais trop fort. Donc, il fallait que je joue plus doux, puis, c'est comme si ça rajoutait une difficulté. » (M.EE1:652)

Ces aspects de la pièce et de la mise en place avec la chorale demandaient donc un haut niveau de contrôle et de détente à Marc :

Il faut que tu te retiennes. [...] C'est ça une des difficultés : d'être détendu quand il faut que ce soit super précis et que tu ne bouges pas beaucoup. Donc, moins que tu es nerveux, tu es un peu raide et tu as des gestes un peu brusques. Puis là, ça va jouer soit pas égal, soit trop fort ou soit les notes ne sortiront pas. (M.EE1:128)

De plus, le fait que la pièce soit placée au début du concert augmente le niveau de

difficulté pour lui. Marc sait qu'il risque d'être nerveux puisque c'est la première pièce et qu'il ne peut s'échauffer au piano avant de la jouer : « Il y a le stress supplémentaire du début. Tu sais, quand on fait un concert, au début, on est toujours plus nerveux puis, après environ 10 minutes on dirait qu'il y a quelque chose qui tombe, puis là, on est comme plus relaxe. » (M.EE1:48).

Tous ces éléments le poussent à anticiper cette pièce avec un peu de stress : « [...] Elle m'énervait assez cette pièce-là, parce que [...] J'avais peur de, un peu, perdre le contrôle ou de... comment je dirais, que la nervosité fasse en sorte que ça soit vraiment pire. » (M.EE1:160) Il ajoute donc que : « La difficulté c'était de rester concentré, puis, de ne pas paniquer. » (M.EE1:60) Finalement, bien qu'il escamote quelques notes au départ, Marc est satisfait de sa performance, selon les circonstances : « J'ai réussi à ne pas paniquer, à me détendre de façon relative » (M.EE1:62).

Analyse globale de la situation

On remarque que les conditions externes (la présence du public, l'importance du rôle de Marc comme seul accompagnateur, le niveau de difficulté de la pièce et l'ordre des pièces jouées) et les conditions internes (le niveau d'aisance de Marc par rapport aux défis techniques, la perception qu'a Marc de son rôle, son anticipation de la performance et son état dispositionnel) prenant place ici contribuent à l'émergence d'une situation ayant un potentiel anxiogène assez élevé. Dans cette situation, l'ensemble de la préparation de Marc devient donc déterminant. Nous verrons que certaines ressources développées en éducation somatique entrent en jeu à diverses étapes du processus de Marc pour se disposer au jeu.

Moment de préparation au jeu A : L'échauffement au piano

Avant la performance, Marc a quelques minutes pour s'asseoir au piano avant que le public entre dans l'église. Il en profite pour s'échauffer, en s'inspirant de la routine d'échauffement qu'il a l'habitude de faire chez lui avant de répéter. Il décrit comme suit le processus qui prend place durant de cette routine : « je me connectais à mon corps, au son, au clavier » (M.EE1:422).

Marc cherche d'abord à se connecter avec son corps. Durant quelques secondes, il nuance légèrement sa position. Puisqu'il a peu de temps, il explore relativement peu. Il se positionne rapidement de la meilleure façon possible. Pour ce faire, tout d'abord, il s'assoit au piano. Avant d'amener ses mains au clavier, il prend quelques secondes pour sentir comment il est assis. Pour lui, il s'agit de « prendre une fraction de seconde ou ça peut être plus long 5-10-15 secondes juste pour sentir une partie de son corps ou ça peut être *scanner* tout son corps » (M.EE1:526). Lorsqu'il sent comment il est assis, Marc essaie « d'avoir le dos bien ouvert, bien droit, sans raideur » (M.EE1:536). Il sent aussi son bassin. Il essaie d'être assis sur ses ischions et expérimente la position du bassin en alternant entre une légère antéversion et une légère rétroversion. De plus, il observe ses cuisses, ses épaules : sont-elles détendues? Il porte également beaucoup attention au dos et aux bras et à la connexion des bras jusqu'au dos. Il recherche une sensation de détente. En effet, pour lui, la « bonne » position « passe beaucoup par un sentiment de relâchement » (M.EE1:536). Finalement, il pose les mains sur le piano et prend le temps de prendre conscience de la manière dont il place ses mains.

Ensuite, lorsqu'il connecte avec l'instrument, Marc teste le piano. En effet, il cherche à cerner les limites de l'instrument et de doser l'effort nécessaire pour le faire sonner dans les différents registres : « jusqu'où il peut jouer doux, [...]

jusqu'où il peut jouer fort sans que j'aie à forcer. Puis c'est quoi le minimum de force que je dois mettre pour qu'il joue » (M.EE1:386). Pour ce faire, il commence par jouer une note à la fois. Il tient la note enfoncée avec le moins d'effort possible et « *scan* encore le corps » (M.EE1:430), en essayant de « relâcher le poids du bras, placer le support de la main, détendre le poignet, détendre l'épaule » (M.EE1:428). En répétition, il a l'habitude de faire cet exercice : « Je sens le poids du bras, je me concentre sur ce qui se passe dans ma main, l'intérieur de la main, le poignet, l'avant-bras, le coude, là je monte là, le bras, l'épaule... » (M.EE1:432).

Ensuite, il fait des octaves lentement, une gamme et joue « pour sentir [la résistance] du piano, pour sentir le poids, pour me *grounder* aussi ». Durant cet exercice, il prend le temps d'aller jouer une note grave qu'il aura à jouer à une nuance très douce durant le concert. Cette note n'avait pas résonné durant la générale. Il sent beaucoup de frottement dans le système de marteau. Il expérimente le jeu de cette note quelques fois, pour évaluer la force à exercer pour que la note sonne. Ensuite, il jouera fort pour connaître les limites de l'instrument et réalise que « il ne faut pas [qu'il] force trop sur ce piano-là, il ne [lui] donnera pas plus de son. » (M.EE1:442). Finalement, il teste le piano en jouant des passages de pièces du concert.

Puis, Marc se connecte à la musique. « J'étais en train de m'allumer, trouver la bonne énergie ou trouver l'inspiration. » (M.EE1:478) À ce moment, il est dans le plaisir et cherche à s'amuser à travers des extraits de pièces. Il révise les changements de caractère, et d'énergie. Finalement il révise quelques extraits de la pièce la plus difficile et d'une autre pièce plus moderne et plus difficile à mémoriser.

Dynamique d'action de Marc durant ce moment

Avant la performance, Marc est seul sur scène et prend le temps de se disposer à sa future performance. Pour ce faire, il se dispose d'abord physiquement en optimisant

sa dynamique somatique. Puis, il se familiarise avec le piano. Puis, pour se disposer positivement au jeu, il révise quelques passages des pièces qu'il aura à jouer en performance en recherchant le plaisir et l'inspiration. Dans cette démarche, la vigilance au corps et aux sensations joue un rôle important pour Marc.

Au piano sans jouer : optimisation de la dynamique somatique

Lorsqu'il se « connecte à son corps » il reprend une démarche d'optimisation de sa dynamique somatique semblable à celle décrite dans les situations précédentes. Le balayage des sensations est la principale stratégie utilisée par Marc pour énoncer différentes prises corporelles dans cette situation. À travers cette stratégie, il se situe par rapport à son état tonique dans différentes zones corporelles et recherche la détente. De plus, pour répartir de manière équilibrée le poids sur les ischions, il bouge son bassin en antéversion et en rétroversion. Ici, pour mieux discerner la position la plus économique du bassin, influençant les appuis, il sort volontairement de son ancrage pour établir un point de comparaison (différencier à travers le mouvement) et raffiner son positionnement.

Développement de la relation à l'instrument

Pour les pianistes, la relation à l'instrument constitue un défi supplémentaire lors d'une performance. En effet, contrairement à la majorité des instrumentistes qui répètent et jouent en concert sur le même instrument, les pianistes doivent s'adapter au piano présent à la salle de concert où ils jouent. Ils n'ont souvent que quelques minutes pour se familiariser avec les particularités de l'instrument. Ici, Marc explore le piano en étant très attentif aux sensations engendrées par l'interaction de son corps avec l'instrument. Ce faisant, il crée et recrée ses prises corporelles qui sont transformées dans le jeu au piano. Comme en éducation somatique, Marc recherche l'effort juste : la pression minimale à déployer sur les touches pour obtenir la sonorité voulue. Ce faisant, son attention voyage localement : il est vigilant à sa main en relation avec la touche, puis, aux différentes parties de son bras jusqu'à l'épaule ; mais

aussi globalement : il balaye l'ensemble de son corps et observe les impacts du geste musical sur sa dynamique corporelle globale. Marc mentionne également que ce processus lui permet de se centrer (être relâché dans la gravité tout en étant présent mentalement ici et maintenant).

Tableau 4-11 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de préparation au jeu A) vécue par Marc

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical			
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel		Gestuel
		Se disposer	Se situer	Se positionner	Transformer
<i>Avant de jouer</i> Balayage sensoriel : Attention vigilante aux sensations kinesthésiques globalement et localement.	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Relâchement muscles des cuisses et des épaules Relation des bras au dos Dos ouvert et souple Alignement de la colonne	Acuité somatique	Prendre acte de l'état somatique du moment	Optimisation globale de l'organisation somatique	Optimisation globale de l'organisation corporelle favorisant le support et la liberté des membres supérieurs, et, donc, l'aisance dans le jeu
<i>Avant de jouer</i> Antéversion et rétroversion du bassin	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prise corporelle : Répartition équilibrée du poids sur les ischions	Acuité somatique	Différenciation fine de la position du bassin à travers le mouvement	Optimisation de l'ancrage au banc de piano qui influe sur l'alignement des volumes corporels (bassin, cage thoracique, tête)	Optimisation globale de l'organisation corporelle favorisant le support et la liberté des membres supérieurs, et, donc, l'aisance dans le jeu

<i>Familiarisation à l'instrument</i> Balayage sensoriel : Vigilance aux sensations kinesthésiques globalement et localement.	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique Prises corporelles : Détente du poignet et de l'épaule Support de la main	Acuité somatique, centration (présence ici et maintenant)	Prendre acte de l'état somatique du moment et des particularités de l'instrument	Effort juste dans le jeu du piano, centration physique (relâchement dans la gravité et relation dynamique au sol)	Cette démarche l'amène à trouver l'effort juste dans le jeu de ce piano
---	--	---	--	---	---

Moment de préparation au jeu B : En coulisse

Lorsque le public commence à entrer dans la salle, Marc se rend à l'arrière de la scène. Dans la sacristie, il se retire dans un endroit plus calme où il chauffe sa voix, puisqu'il chantera dans la première pièce du concert. Durant cet échauffement, Marc sent qu'il n'est pas complètement concentré : « la concentration venait et partait là » (M.EE1:284), parce qu'il n'est pas seul dans la pièce et qu'il sait qu'il peut être dérangé à tout moment. Lorsqu'il réalise qu'il perd sa concentration, il se retourne, pour n'avoir personne dans son angle de vue : « Je me coupe de la stimulation. Je me coupe des sources de distraction potentielles. [...] Je m'imagine que je suis tout seul. » (M.EE1:290)

Après son échauffement vocal, Marc s'étire en se penchant vers l'avant en essayant de toucher ses orteils. Ce faisant, il passe en revue son corps « Un *scan*, juste pour comme relâcher [...] les endroits qui tiennent. » (M.EE1:310). Il porte attention à ses jambes, son dos et ses épaules et se détend. Lorsqu'il se relève, il se sent plus détendu. Puis, il porte attention à sa respiration. Il l'observe et prend conscience de l'air qui entre à l'inspiration et de l'air qui sort à l'expiration. Il observe le rythme de cette respiration, les variations de température de l'air et l'ouverture de sa cage thoracique lors de l'inspiration. Il porte attention à ce qui bouge dans son corps lorsqu'il respire et qualifie sa respiration : « Qu'est-ce qui bouge quand je respire? Est-ce le ventre qui s'ouvre, mon dos ou c'est juste le ventre? Est-ce que ma respiration est haute ou est basse? » (M.EE1:348). Ce faisant, il remarque que sa respiration reflète son état mental : il est un peu nerveux. Il essaie donc de se calmer. Pour ce faire, il continue à se centrer sur sa respiration car il sait que cette action lui permet de se ramener au moment présent. Il observe sa respiration tout en ayant un discours mental au travers duquel il prend compte de son état et s'encourage :

Ça te ramène juste là, t'es là, puis, tu respires, qu'est-ce qui se passe en ce

moment? Bon t'es nerveux, ok, c'est normal. Il y a aussi un discours mental, c'est à dire, pendant ce moment-là, tu te rends compte de ton état : *Ok, je suis un peu nerveux, bon, c'est normal. On s'en va faire un concert. Tu n'es pas super nerveux non plus. Tu es prêt, ça va bien aller.* Tu fais un peu de renforcement positif ou de la visualisation; tu te prépares, c'est ça. Oui c'est vraiment ça, je me préparais à aller jouer. (M.EE1:364)

Finalement, cet exercice l'aide à se calmer : « Ça a marché. Ça m'a aidé à rester dans le moment présent » (M.EE1:358).

Puis, 5 minutes avant le concert, le pianiste se joint au groupe. Tous se préparent à entrer et se mettent en rang. À ce moment son attention voyage beaucoup. Marc parle un peu avec ses voisins, il adopte une attitude plus ouverte, mais sa principale préoccupation est de rester calme et concentré et de garder son énergie et [sa concentration]. Pour y arriver, il doit à nouveau être conscient de sa respiration et détendre le corps. Il porte donc attention à sa posture debout. Il « essaie de sentir ses pieds » (M.EE1:580) et d' « égaliser le poids d'un pied à l'autre, en avant en arrière » (M.EE1:582). Il détend son bassin, ses hanches et les muscles des fesses.

Analyse de ce moment

À ce moment, Marc se prépare au jeu. Son principal objectif est de se disposer à la performance qui approche. En effet, il cherche à se gonfler à bloc, se pourvoir d'une attitude positive et à garder son calme avant d'entrer sur scène. Afin de s'engager avec tous ses atouts pour réaliser une performance optimale, Marc considère qu'il doit être centré physiquement et mentalement. Pour se centrer physiquement (être relâché dans la gravité), il adopte une position favorisant la détente et effectue un balayage de ses sensations. Cette démarche lui permet de déceler certaines tensions et de les relâcher. Pour se centrer mentalement (être dans le moment présent) il se concentre donc à nouveau sur l'aspect sensible du corps au moment présent, notamment sur sa respiration. Il observe attentivement sa respiration et l'impact de celle-ci sur les diverses structures de son corps. Par cette démarche il se situe par

rapport à son état dispositionnel (sa respiration lui indique qu'il est nerveux) et le transforme (se recentre sur l'ici et maintenant). De plus, par son discours mental positif, met les conditions en place pour s'engager positivement dans cette performance.

Puis, juste avant l'entrée en scène, Marc souhaite se maintenir en prise avec cet état dispositionnel positif. Il doit sortir d'une dynamique introspective et entrer dans une dynamique d'interaction avec les autres musiciens et le public. Pour ce faire, il commence à interagir avec les autres mais pour garder une bonne qualité de présence à lui-même, il revient à certains repères corporels. Il porte toujours attention à sa respiration et recherche une détente du corps dans la posture debout. Pour l'atteindre il répartit de manière équilibrée son poids sur les pieds et recherche une détente dans ses membres inférieurs.

Tableau 4-12 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de préparation au jeu B) vécue par Marc

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical			
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel	
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>	<i>Transformer</i>
Balayage sensoriel Se concentrer sur l'aspect sensible du corps au moment présent Observer sa respiration et les répercussions du mouvement du souffle dans l'ensemble du corps Discours mental positif	Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique, centration mentale (être dans le moment présent), calme. Prise corporelle : Centration physique (être relâché dans la gravité), respiration libre.	Acuité somatique, maintien en prise avec l'ici et maintenant	Prise de conscience de son état somatique du moment (notamment, constate sa nervosité)	Régulation du souffle, modulation de l'état tonique	Optimisation globale de l'organisation somatique par la recherche de centration (physique et mentale) en préparation à la performance
Allers-retours entre la vigilance l'extérieur et l'intérieur... Pour rester présent au monde : interagit avec les autres musiciens. Pour rester présent à lui-même : se concentre sur l'aspect sensible de son corps dans le moment présent.	Prises dispositionnelles : Présence unifiée à soi et à l'environnement, vigilance au vécu somatique	Maintien en prise avec son vécu intérieur, acuité somatique, ouverture à l'extérieur		Maintenir l'intégrité de l'organisation somatique	Atteinte d'un état dispositionnel idéal pour le jeu musical permettant un équilibre entre l'implication dans l'activité et le maintien d'une dynamique somatique optimale

Répartition équilibrée du poids sur la base d'appui (les pieds)	<p>Prise dispositionnelle : Vigilance au vécu somatique</p> <p>Prises corporelles : Centration physique (être relâché dans la gravité) en posture debout</p>	Acuité somatique		Optimisation globale de l'organisation somatique favorisant l'énaction d'un état dispositionnel optimal en préparation au jeu
				Optimisation globale de l'organisation corporelle

Moment de performance

Puis, il entre sur scène et chante la première pièce avec la chorale. Durant les applaudissements il se rend au piano. Il fait signe à la tourneuse de pages de s'approcher. Il s'assure qu'elle lit bien la musique et lui montre rapidement une coupure dans la partition. Puis, Marc et le chef d'orchestre se regardent et se font signe qu'ils sont prêts. La pièce commence. À la fin de la première page, le sujet doit tourner la page lui-même et un doute naît à son esprit : « Ok, elle n'a pas tourné, est-ce qu'elle va tourner les autres »? (M.EE1:614).

Toute suite après la tourne de page, arrive un passage difficile. Durant ce passage, le piano est assez exposé, puisqu'il n'y a que quelques voix d'hommes. De plus, il y a une difficulté supplémentaire qui consiste à équilibrer le volume du piano par rapport aux voix. Marc doit jouer très doux, ce qui ajoute à la difficulté du passage. Il sent alors son niveau de nervosité monter : « On dirait que je perds un peu mon ancrage. C'est à dire que je suis moins détendu, soit les épaules ou je suis peut-être moins dans le moment présent » (M.EE1:640). À ce moment, un discours intérieur directif, reflétant son stress, prend le dessus : « Je suis plus dans un discours : *Ah mon dieu, ne joue pas trop fort, attends, reste concentré!* Je suis plus dans ça, bon, ce n'est pas la bonne place où être, mais je pense que cette fois-là, c'est là que j'étais » (M.EE1:642).

Au même moment, il joue, puisqu'il connaît bien la partition, mais il n'est pas complètement impliqué dans la musique : « J'étais plus comme dans l'exécution » (M.EE1:648). Il fait les notes et le rythme en essayant de ne pas jouer trop fort. Il essaie de ne pas trop penser à la technique et de s'impliquer dans les directions musicales, les nuances et les accents, mais son attention bouge sans cesse. Il a un discours intérieur, il pense à se détendre, il pense à s'impliquer dans la musique et y parvient pour de brefs moments : « Ça bouge beaucoup! Donc, ça passe du : *Attention détends toi*, puis là à moment donné oups, tu fais une phrase, puis là t'es dedans, puis là, à moment donné, tu ressors. Tu sais, il y a comme des allers-retours ». (M.EE1:660) De plus, il essaie de faire taire son discours intérieur en se concentrant

sur ce qu'il joue et sur ses sensations physiques.

Puis, la prochaine section de la pièce est plus forte et plus rapide. Pour décrire ce moment, Marc dit : « Je suis plus avec moi-même » (M.EE1:720). En effet, le discours intérieur s'estompe et laisse place à « une implication directe dans la musique » (M.EE1:724). Marc est alors plus en contact avec son corps : « J'étais plus dans mes sensations » (M.EE1:730). Durant cette section, il passe en revue son corps : « J'ai peut-être fait 3-4 *scans* » (M.EE1:738), « c'était un *scan* rapide, RAPIDE de l'ensemble du corps » (M.EE1:676,678). Son intention est de « rester en contact avec [s]on corps même si ça va vite » (M.EE1:740). Durant ce *scan*, bien qu'il recherche la détente, il ne se donne pas de directives. Il observe simplement comment sont les différentes parties de son corps à ce moment. Puis, il poursuit et termine la pièce.

Le reste du concert est moins exigeant. Il portera attention au corps tout au long du concert et y arrivera plus facilement dans les pièces plus faciles : « Oui J'essaie de sentir le corps quand même. Mais c'est comme plus accessible parce que [c'est plus facile au piano, donc,] mon esprit, est moins [sollicité] et peut voyager plus. » (M.EE1:774)

Dynamique d'action de Marc durant ce moment

Lors du moment explicité, plusieurs éléments empêchent Marc d'être complètement disponible à la musique. En ce qui a trait aux conditions externes, Marc demande l'aide d'une personne qu'il connaît peu pour tourner les pages de sa partition. Lorsqu'il remarque qu'elle oublie de tourner la première page une incertitude naît en lui : il ne sait pas s'il pourra compter sur elle pour les prochaines pages. Cet imprévu l'empêche de s'abandonner entièrement au jeu musical. Puis, survient un passage difficile que Marc anticipe avec une certaine anxiété: il se parle et se donne des directives. Il constate que cette dynamique se répercute sur son jeu. Afin de ne pas perdre le contrôle de sa performance, Marc cherche à réorienter son attention vers la musique. Ce faisant, il voyage entre des brefs moments de fluidité (lorsqu'il parvient

à s'impliquer musicalement) et d'extériorité (il se parle, se sent peu impliqué dans son jeu). Dans cette partie de la performance, Marc est divisé entre son discours mental et le jeu musical. Il a peu de pouvoir d'agir sur la situation et est plutôt situé par les conditions de celle-ci. On remarque d'ailleurs que Marc énonce peu de prises sur soi à ce moment.

Puis, dans le passage suivant, qui est moins difficile techniquement, Marc se sent moins divisé. Son discours interne disparaît. À ce moment, afin d'optimiser son état somatique et donc, sa performance, Marc cherche à rester en contact avec son corps. Nous avons vu, précédemment, que l'attention au corps constitue pour Marc un moyen de se centrer physiquement et mentalement. En effet, le balayage corporel devient ici une stratégie qui semble aider Marc à rester présent à lui-même dans une situation où il peut facilement se laisser absorber par l'extérieur ou la tâche à effectuer. Pour rester présent à lui-même, Marc cherche à se détendre en se concentrant sur l'aspect sensible du corps au moment présent. Il balaye très rapidement l'ensemble du corps. Il observe différentes zones de son corps au moment présent. Cette stratégie semble lui permettre de transformer cette situation ayant un fort potentiel anxiogène. Plutôt que de se laisser perturber par un discours mental négatif ou de contrôle, en optimisant son état somatique, Marc peut évoluer vers une plus grande fluidité.

Tableau 4-13 Les composantes de l'agir en action et de leurs impacts sur l'agir musical dans la situation de concert (moment de performance) vécue par Marc

Composantes de l'agir somatique		Impacts sur l'agir musical		
Stratégies somatiques	Prises sur soi	Dispositionnel	Positionnel	Gestuel
		<i>Se disposer</i>	<i>Se situer</i>	<i>Se positionner</i>
<p>Allers-retours entre la vigilance l'extérieur et l'intérieur...</p> <p>Pour rester présent au monde : Joue, regarde la partition, etc. Pour rester présent à lui-même : Balayages rapides de l'ensemble du corps</p>	<p>Prise</p> <p>dispositionnelle :</p> <p>Vigilance au vécu somatique, présence unifiée à soi et à l'environnement</p> <p>Prise corporelle :</p> <p>Détente physique générale</p>	<p>Acuité somatique, maintien en prise avec son vécu intérieur, ouverture à l'extérieur</p>	<p>Prise de conscience de son vécu intérieur et éraction des conditions externes de la situation</p>	<p>Disposition idéale pour le jeu musical permettant un équilibre entre l'implication dans l'activité et le maintien d'une dynamique somatique optimale.</p> <p>Optimisation globale de la dynamique somatique favorisant l'aisance dans le jeu</p>

4.2.5.4 L'influence de la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique sur les progrès de l'agir musical chez Marc : une question d'intégration

Tout comme chez Anne, l'analyse de diverses situations de jeu instrumental vécues par Marc et, notamment, la présentation des tableaux synthèse à la suite de chaque situation analysée, nous a permis de montrer que plusieurs composantes de l'agir développées en éducation somatique (c.-à-d. diverses stratégies somatiques et prises sur soi) participent de l'agir de Marc dans chacune des situations explicitées. De plus, nous avons vu que l'énaction des stratégies et prises sur soi en situation de jeu musical avait un impact sur l'ensemble des fonctions de l'agir de Marc (se disposer, se situer, se positionner et transformer). Notre démarche d'analyse de diverses situations de jeu instrumental présentées au cours de cette section nous permet de conclure que, chez Marc, la pratique d'éducation somatique a une influence sur le progrès de l'agir musical et que c'est par **l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical** que cette influence s'opère. Le constat de la présence d'un processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical chez Marc constitue un résultat important dans cette étude de cas. Comme il a été mentionné précédemment, la définition du concept « d'intégration de l'agir » sera approfondie lors du prochain chapitre : « Discussion ».

4.2.6 *Les progrès de Marc dans sa pratique musicale*

La précédente section nous a permis de comprendre la dynamique d'action de Marc dans diverses situations de jeu, notamment l'intégration des prises sur soi et des stratégies somatiques. Dans cette section, nous présentons une synthèse des progrès que Marc considère avoir faits par rapport à divers aspects de sa pratique musicale grâce à sa pratique d'éducation somatique. Nous traiterons plusieurs aspects de la

pratique musicale de Marc, soit le développement du geste musical, le pouvoir d'agir sur sa dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental, la gestion de l'anxiété de performance musicale, l'évolution de tendances dispositionnelles et l'atteinte de moments fluides durant le jeu.

4.2.6.1 Développement du geste musical

Les blocages dans l'évolution de l'agir musical peuvent être dus à une impossibilité de la part du MAS à se situer par rapport à la cause d'une difficulté rencontrée. Dans sa pratique de la technique Alexander et de la méthode Feldenkrais, Marc est amené à réfléchir sur le développement de son agir à partir de la perspective de l'éducation somatique. Il appert que certains concepts issus du domaine de l'éducation somatique influencent sa manière d'envisager sa pratique musicale.

Tout d'abord, nous avons vu qu'un des postulats qui rassemble des approches somatiques est la conception de la personne comme un tout indissociable (soma). Dans cette perspective, une transformation physique est indissociable d'une transformation mentale et vice et versa. Le concept de soma (corps-esprit en relation avec l'environnement vécu en première personne) se rapproche de très près du concept éenactif de la personne en action et en situation (PAS). Dans le langage de l'éenaction, on considère que la structure du PAS comprend trois sous-éléments indivisibles (le dispositionnel, le positionnel et le gestuel) qui sont en constante interaction. Dans cette perspective, une transformation à n'importe quel niveau de la structure ou du système PAS influence l'ensemble de celle-ci. On remarque que Marc semble avoir intégré cette conceptualisation unifiée du PAS, ou du soma, à son discours :

Quand le dos est tendu, c'est parce qu'on est tendu [...] : soit on est nerveux, on manque de préparation, ou tout simplement c'est une habitude dans laquelle on a grandi puis on a évolué. Par habitude, tu as toujours le dos un peu tendu [...]. Ce n'est pas bien, ce n'est pas mal c'est juste une habitude que tu as développée. Quand je ne suis pas tendu, dans le dos, qu'est-ce que se passe? Ah bien je suis

plus calme mentalement. Je suis plus *groundé*... Il y a quelque chose de plus facile, c'est comme si je suis plus en confiance... Puis, évidemment, bien ça aide, ça libère, le son est... t'as pas besoin de forcer. Ça va libérer mes trilles aussi. Bien évidemment l'usage du dos, ça va influencer l'usage des épaules, l'usage des bras puis ça s'en va jusqu'aux doigts. Tout est interrelié. (M.ESD1 :82)

On voit ici que, pour Marc, le positionnel (tonus du dos) et le dispositionnel (état mental) influencent directement le gestuel (dextérité au piano). Cette conceptualisation unifiée du PAS transforme la façon de Marc d'envisager son agir musical et lui donne de nouvelles pistes pour poursuivre son évolution vers un jeu musical plus fluide et performant.

On remarque également, dans la citation précédente, que Marc a conscience de l'impact de ses habitudes sur son pouvoir d'action. Nous avons vu, lors de la présentation des approches que, en Alexander comme en Feldenkrais, on considère que certaines habitudes non-fonctionnelles peuvent entraver le pouvoir d'agir. Marc adopte ici cette façon de voir ainsi qu'une attitude de non-jugement par rapport à cette difficulté : « Par habitude, tu as toujours le dos un peu tendu [...]. Ce n'est pas bien, ce n'est pas mal c'est juste une habitude que tu as développée » (M.ESD1 :82). Cette attitude de non-jugement est souvent préconisée dans les approches d'éducation somatique.

Nous avons vu que, selon la technique Alexander, un des obstacles à l'agir optimal est la présence de « fausses sensations » qui empêchent la personne de se situer dans son propre corps. Marc décrit le phénomène dans ses mots :

[...] je suis quelqu'un qui est plus tendu des épaules. Je me souviens quand je faisais du théâtre, on me disait détends tes épaules. Je me disais : *elles sont détendues!* Comme si je ne les sentais pas vraiment. Pour moi les épaules tendues c'était comme ça [il soulève fortement les épaules]. Je me disais : *Il me semble que je n'ai pas les épaules comme cela. Elles ne sont pas en dessous de mes oreilles, donc, elles sont détendues.* Mais je n'avais pas réalisé qu'elles pouvaient être tendues en étant serrées ou juste tenues. [...] En technique Alexander, ils parlent des fausses perceptions sensorielles, c'est-à-dire des tensions que tu as depuis tellement longtemps, que tu ne te rends plus compte que tu es tendu. (M.ESD3.10)

Marc remarque ici qu'avant d'entamer sa démarche en éducation somatique, ces « fausses sensations » déterminaient grandement son organisation somatique. Il associe l'énaction d'une perception kinesthésique peu différenciée à des « blocages » qui limitent son évolution vers un agir plus optimal : « Alors, des blocages, c'est un peu ça oui. C'est des parties qui ne bougent pas. Puis, là, [la pratique de la méthode] Feldenkrais t'amène à voir : Hé! Regarde, ici, ça peut bouger, est-ce que ça pourrait être plus libre? » (M.ESD3.10). Le concept de fausse perception permet à Marc d'envisager de manière nouvelle les blocages techniques.

Le simple fait d'avoir conscience de la possibilité de l'énaction d'une perception kinesthésique peu différenciée est déjà un pas dans la bonne direction qui permet à Marc de surmonter des blocages techniques. En effet, en ayant conscience de ce phénomène, Marc adopte une attitude de vigilance au vécu somatique qui lui permet « une conscience corporelle [ou acuité kinesthésique] vraiment plus aiguisée » (M.ESD1 :78). Cette acuité kinesthésique lui donne la possibilité de découvrir ses tendances d'actions qui peuvent être la source de blocages. Par exemple, nous avons vu, dans la seconde situation explicitée, que l'accès à un état somatique optimal, suite à une séance de la méthode Feldenkrais, a permis à Marc d'identifier une tension à l'épaule qui était à la source d'une difficulté technique récurrente. Cette situation a donc permis à Marc de prendre conscience d'une tension musculaire non fonctionnelle et d'énacter une prise corporelle plus fonctionnelle. Ainsi, il a pu reprendre son processus de résolution de cette difficulté technique qui était stagnante en raison de son impossibilité à se situer quant à l'origine du problème.

L'acuité kinesthésique plus fine et le développement de repères corporels sont donc des ressources qui permettent à Marc de conscientiser ses blocages et d'envisager des alternatives à ses tendances d'actions bien ancrées. En effet, Marc souligne que la pratique de méthodes d'éducation somatique lui a permis d'élargir son répertoire de solutions aux problèmes techniques rencontrés dans son jeu :

Quand on abordait les problèmes techniques avec les professeurs que j'ai eus, ils avaient toujours un certain langage. Puisqu'ils utilisent pas mal toujours le même langage, bien ça demeure un ensemble de solutions limité alors que l'éducation somatique utilise un autre langage. Forcément l'ensemble des solutions est différent. Bien alors je peux utiliser les outils que mes professeurs d'instrument m'ont donnés [et les combiner] avec les nouveaux outils que l'éducation somatique m'apporte. (M.ESD1 :80)

Puis, il donne l'exemple de certaines zones de son corps qu'il implique plus efficacement dans l'agir musical grâce à son expérience en éducation somatique : « L'utilisation des bras, les coudes, les épaules beaucoup, le dos énormément » (M.ESD1 :80). On peut en conclure que la combinaison des prises corporelles développées en éducation somatique contribue à l'élargissement du répertoire de solutions de Marc pour résoudre les problèmes techniques. De plus il souligne que sa plus grande connaissance théorique et expérientielle de l'anatomie fonctionnelle lui permet aussi d'être mieux outillé pour réfléchir aux difficultés rencontrées. En effet, il souligne que, depuis qu'il pratique l'éducation somatique, il adopte une approche plus compréhensive du travail instrumental :

Je pouvais m'acharner peut-être plus quand j'étais à l'université. M'obstiner à répéter jusqu'à temps que ça rentre sans trop essayer de comprendre ce qui se passait. [...] L'éducation somatique m'aide à être plus conscient puis à rechercher des réponses plus précises, à comprendre davantage pourquoi là ça marche et pourquoi là ça ne marche pas. Ça me donne un nouveau regard face à une difficulté ou un problème technique. (M.ESD1 :84)

En effet, Marc souligne que certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique deviennent pour lui : « des outils qui [lui] permettent de [s]'observer et de [se] sentir » (M.ESD3 :28) augmentant ainsi son pouvoir situant.

D'un point de vue plus global, Marc souligne que l'intégration de l'éducation somatique à sa pratique musicale lui permet d'être plus autonome dans la poursuite du développement de son agir musical : « Je deviens plus autonome parce que je comprends mieux comment je m'utilise alors j'ai plus de liberté de choisir. Je comprends mieux aussi un peu mieux la mécanique alors à cause de ça bien je peux

m'auto corriger. Je peux devenir mon propre professeur » (M.ESD1 :78).). En effet, Marc souligne que pour continuer d'évoluer en tant que musicien, il a avantage à apprendre à s'auto-enseigner : « je vais pouvoir continuer à me former par moi-même par la suite. Évidemment, c'est sûr que d'aller voir des professeurs c'est *le fun*, mais, apprendre à travailler avec soi comme instrument [c'est encore mieux] » (M.ESD3 :28).

4.2.6.2 Pouvoir d'agir sur sa dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental

Nous avons vu, dans les reconstitutions, que Marc fait appel à différentes stratégies développées en éducation somatique pour énoncer des prises sur soi dans le but d'optimiser sa dynamique somatique en préparation au jeu. En effet, il souligne que celles-ci lui permettent de mieux se disposer, se positionner et, donc, de mieux jouer.

Les prises sur soi en action dans les routines d'échauffement au piano

Marc souligne qu'il adapte des stratégies vécues en situation d'apprentissage de méthodes d'éducation somatique pour les intégrer à sa routine d'échauffement au piano. Cette démarche semble lui permettre de reprendre contact avec différentes prises corporelles et ainsi optimiser sa dynamique somatique avant le jeu :

J'ai une routine d'échauffement qui est plus pianistique, mais à cela j'essaie de greffer justement mes connaissances en éducation somatique. Par exemple, pendant que je fais ma gamme en arpège lente, j'essaie de sentir la connexion de mes mains et de mon dos. [...] Quand je m'assois, je me fais des petits enroulés, des roulés pour m'assurer d'être bien vertical. Quand j'ai du temps pour pratiquer, oui, j'ai comme une petite routine : pencher la tête à droite, pencher la tête à gauche, faire des flexions latérales, juste pour bien me sentir dans mon bassin. (M.ESD3 :250)

En plus des prises dispositionnelles (vigilance au vécu somatique) qui semblent en action dans cet exemple, on remarque que Marc fait appel à diverses stratégies (enroulés, flexions latérales, évocation des directions) pour ré-énoncer ses prises

corporelles (connexion des bras au dos, verticalité, centration du bassin). L'ensemble de ces éléments contribuent à l'optimisation préactive de la dynamique somatique de Marc.

La régulation des tensions musculaires non fonctionnelles durant le jeu

Marc souligne que son expérience en éducation somatique lui donne la possibilité de conscientiser des tensions musculaires non fonctionnelles durant le jeu et de les réguler.

Parfois, je serre les jambes [...] et le plancher pelvien, comme si je me retenais un peu. Puis, quand je m'en rends compte, je m'envoie des messages : *ne serre pas*. Quand je sais qu'il y a un passage [difficile qui approche]. Je m'observe : *Est-ce que je suis tendu ?* Ça me permet de créer des nouvelles habitudes. (M.ESD3 :62)

On voit que la vigilance au vécu somatique alliée à la connaissance de ses tendances d'actions permet à Marc de se situer par rapport à ses TMNF et à leur cause. Il peut ainsi intervenir sur celles-ci à travers diverses stratégies somatiques (ici, discours mental d'inhibition).

Se positionner pour mieux transformer

Nous avons mentionné que l'intégration d'une conception unifiée du PAS permet à Marc de se situer par rapport à son jeu, ses difficultés techniques et dispositionnelles. Cette conception émerge d'une expérience concrète de ce phénomène. En donnant l'exemple de l'usage du dos, Marc constate que ce repère corporel lui permet d'optimiser la dynamique des épaules et des bras et que ceci l'amène à énoncer un geste musical plus fluide : « Puis, évidemment, bien [l'usage du dos] libère le son. Tu n'as pas besoin de forcer. Ça va libérer mes trilles aussi. Bien, évidemment, l'usage du dos, va influencer l'usage des épaules, l'usage des bras puis ça s'en va jusqu'aux doigts » (M.ESD1 :82). Cet exemple met de l'avant l'influence du positionnel (optimisation de la dynamique corporelle) sur le gestuel (geste musical fluide).

4.2.6.3 Gestion de l'anxiété de performance musicale

Marc remarque également un lien direct entre le positionnel et le dispositionnel. Il souligne qu'un état dispositionnel négatif entraîne inévitablement des tensions corporelles chez lui : « Quand j'ai peur de me tromper je vais serrer ou je vais devenir plus tendu. Pour moi, le lien est très évident entre le stress de performer devant le public et la tension » (M.ESD3:18-20). Au contraire, il note que l'atteinte d'un tonus juste au niveau du dos influence positivement son état dispositionnel : « Quand je ne suis pas tendu, dans le dos, qu'est-ce qui se passe? Ah bien je suis plus calme mentalement. Je suis plus *groundé*... Il y a quelque chose de plus facile, c'est comme si je suis plus en confiance » (M.ESD1 :82).

Les diverses stratégies développées en éducation somatique pour dénouer les tensions physiques sont donc des ressources potentielles qui peuvent permettre à Marc de désamorcer l'anxiété de performance : « L'éducation somatique, ça me donne des outils concrets justement pour me calmer en situation de performance. En prenant conscience de [l'impact des tensions physiques sur mon état dispositionnel], je peux m'envoyer des messages de détente pour justement ne pas avoir peur et ne pas me tendre. » (M.ESD3 :18-20). D'ailleurs, nous avons vu dans la dernière situation explicitée que, juste avant d'entrer sur scène, l'attention aux repères corporels devient un moyen permettant à Marc de se calmer et de se centrer sur l' « ici et maintenant ».

Finalement, pour Marc, en plus de lui permettre de gérer son stress, la détente physique lui permet également de mieux communiquer avec le public :

Si je n'avais pas le *background* de l'éducation somatique, j'aurais bien moins de facilité à me détendre et à laisser ouvert, laisser mes canaux ouverts. Quand on veut être touchant, il faut se laisser toucher soi-même, si on est tout tendu, ça ne marche pas. [...] Quand je suis plus calme et détendu, je suis plus en mesure de me laisser aller. (M.ESD3 : 20)

Pour Marc, une intervention au plan positionnel lui permet d'agir sur l'ensemble de sa dynamique somatique.

4.2.6.4 Évolution de tendances dispositionnelles

L'anxiété de performance est une disposition passagère qui est grandement liée à la situation en cours. Cependant, Marc remarque chez lui quelques dispositions dominantes qui sont relativement stables dans différentes situations. Nous verrons que certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique semblent lui permettre d'évoluer vers une plus grande maîtrise de soi à long terme.

Se laisser aller

Nous avons vu, dans la section « Difficultés rencontrées » que Marc s'est souvent fait reprocher, dans sa carrière artistique, de manquer de laisser aller. Pour lui, ce concept était abstrait et il ne pouvait concevoir comment atteindre un plus grand laisser aller. C'est notamment en développant une plus grande connaissance de ses tendances d'actions qu'il arrivera à trouver la source de son manque de laisser-aller. En effet, Marc considère qu'il a tendance à chercher à exercer un trop grand contrôle sur lui-même et ses actions. Cette disposition dominante l'entraîne souvent dans une dynamique de contrôle : « Mon habitude ou, si l'on veut ma préférence, pour tenir un langage Feldenkrais, est plus au contrôle, à l'observation et au volontarisme : *fais ceci comme cela* » (M.ESD3 :276). Marc remarque que cette tendance au contrôle excessif dans l'action l'amène à se mettre en action avec trop d'intensité et que cette tendance nuit parfois à son jeu musical. Par exemple, lorsqu'il cherche à jouer une note avec expressivité, son désir de contrôle peut l'amener à « sur-jouer » ou à accentuer exagérément la note en question. Pour contrer cette disposition qu'il considère peu productive durant le jeu, Marc recherche le « laisser aller » une disposition qu'il trouve difficile à atteindre : « C'est ça qui est le plus difficile. Lorsque je me laisse aller il y a comme un risque aussi. Je veux bien le faire et c'est d'accepter aussi que, peut-être, ça ne marchera pas ».

Pour lui, cette tendance excessive au contrôle est liée à son grand désir de bien faire. Au contraire, pour Marc, se laisser aller, c'est jouer sans égo :

Pour moi le laisser-aller c'est vraiment quand j'arrive à jouer sans penser et sans jugement, sans auto-observation ou autocritique ou, à tout le moins, une autocritique vraiment plus discrète. Se laisser aller, c'est peut-être aussi, ne pas vouloir bien faire, ne pas vouloir plaire mais le faire simplement pour le plaisir. (M.ESD3 :266-268)

Afin d' « enlever l'orgueil » (M.ESD3 :274) qui entrave sa liberté de jeu Marc adapte des stratégies issues de l'éducation somatique à sa pratique musicale :

On apprenait le non-faire et j'avais essayé de l'appliquer à mon jeu. Je voulais qu'une note soit expressive, mais [...] je ne voulais pas la jouer comme trop forte, trop l'accentuée, je voulais juste qu'elle ait le bon dosage. Donc, je me disais : *Je ne veux pas qu'elle soit expressive* [...]. Je laissais mon corps aller et, en général, ça fonctionnait.

Dans cet exemple, Marc énonce un discours mental d'inhibition (stratégie somatique) pour contourner sa tendance excessive au contrôle dans l'exécution d'un passage. Plutôt que de se diviser en ayant un discours mental de contrôle (activité réflexive) Marc se centre sur le corps et l'action en cours : « Le laisser aller pour moi c'est : *Aies confiance, le corps va le faire, tu n'as pas besoin d'en rajouter, tu n'as pas besoin de tout contrôler. Ici, respire* » (M.ESD3 :272). Cette démarche l'amène à se débarrasser des actions parasites et à laisser le mouvement se faire plus naturellement :

Il y a comme une certaine forme de détachement [...] du jugement esthétique : je joue de telle façon parce que j'ai envie de le faire et non pas parce que je veux que ce soit beau ou je veux que ça plaise. Ce n'est pas : *bien là il faut que tu joues ta phrase et, ici, il faut que tu sois expressif, [...] ici, il faut que les gens ressentent cela, ici bien il faudrait que tu ressenties cela*. C'est vraiment plus organique. Il y a quelque chose de plus vrai, plus dans le moment présent. (M.ESD3 :266-268-270)

Ce que décrit Marc semble correspondre à ce que nous avons identifié comme un « engagement total dans l'action », lors des situations explicitées. Il remarque que certaines stratégies somatiques lui permettent d'atteindre cet état dispositionnel. En effet, dès le début de sa pratique somatique, Marc fait un lien étroit entre certains aspects du processus de contrôle primaire de la technique Alexander et le laisser-aller : « Le non-faire ça m'a beaucoup parlé par rapport à cette notion-là du laisser-

aller. J'ai trouvé ça très, très intéressant. Je me suis dit : *Ah! C'est ça qui va m'aider à me laisser aller* » (M.ESD1:60).

Énacter une présence unifiée à soi et à l'environnement

Nous avons vu à plusieurs reprises dans les situations explicitées que Marc souligne qu'il se laisse absorber par l'environnement (la musique à interpréter, les directives du chef d'orchestre, la partition, etc.). Pour lui, l'absorption dans la tâche l'amène vers une organisation somatique peu efficiente (tensions corporelles, désorganisation du positionnement corporel, anxiété de performance). Au contraire, lorsqu'il se focalise sur son vécu intérieur, le phénomène inverse semble survenir : il se laisse absorber par son vécu sensoriel et se coupe du monde extérieur. Cette attitude n'est pas optimale en situation de jeu où les échanges avec les autres musiciens et le public sont essentiels. Marc remarque cette forte tendance dispositionnelle chez lui :

Pour moi, le plus grand défi, c'est de rester en contact avec moi puis en contact avec le monde extérieur. C'est peut-être ça l'idée de présence. En musique, c'est de rester avec la musique mais rester avec son corps parce que si tu as le corps tendu, il répond moins, tu fais des accents et ce n'est pas beau. C'est de rester avec la commande de jouer d'accompagner mais [...] de pas me mettre dans un état physique épouvantable. [...] Quand je dois exécuter une tâche, c'est là où j'ai de la difficulté à rester *groundé*, en contact avec moi, contact avec mon corps, présent. C'est comme si la tâche m'accapare. (M.ESD3 :90)

Nous avons vu que, lors des différentes situations explicitées, Marc apprend à différencier la présence à soi et la présence à l'environnement en situation de jeu. Ces différentes qualités de présences deviennent des prises dispositionnelles pour lui à différents moments. À travers l'attention au corps (vigilance aux sensations, rester présent à son dos, son épaule, etc.) il parvient à énacter une plus grande présence à lui-même. Pour rester présent à l'environnement, Marc reste attentif au monde extérieur (en jouant, en imaginant que l'espace est meublé de gens qui l'écoutent et le regardent, en écoutant le résultat sonore produit, en interagissant avec les autres, etc.). Puis durant quelques brefs moments, Marc arrive à énacter une présence unifiée à lui-même et à l'environnement. Pour ce faire, il dirige son attention à la fois à l'intérieur

et à l'extérieur par des allers-retours constants, ce qui l'amène à énoncer un champ attentionnel large permettant de rester en contact à la fois avec lui-même et avec son environnement. L'accès à cette prise dispositionnelle constitue un grand pas pour Marc dans l'évolution vers un état somatique plus fluide.

Désinstrumentalisation de soi

Un des impacts majeurs de la démarche de Marc en éducation somatique est un profond changement d'attitude par rapport à sa pratique instrumentale. En effet, Marc remarque que : « À l'université j'étais beaucoup axé sur la performance, il faut réussir les traits virtuoses, il faut jouer fort, jouer vite, parfait » (M.ESD1 :90). Il affirme que cette quête de performance l'amenait à être peu à l'écoute de lui-même. Suite à sa démarche en éducation somatique, il remarque un changement important :

J'ai développé un nouveau regard envers la personne que je suis. C'est-à-dire, [dans mon travail de l'instrument] il y a des journées où ça va mieux puis il y a des journées où ça va moins bien parce que j'ai plus d'énergie ou moins d'énergie, j'ai bien dormi ou moins bien dormi. Maintenant, j'arrive plus à en tenir compte et à être plus indulgent envers moi-même, moins dur. Je me traite moins comme si j'étais une machine, je me considère vraiment plus comme un être vivant. J'intègre l'expérience du vécu davantage. (M.ESD1 :84)

La pratique de méthodes d'éducation somatique semble donc lui avoir permis d'adopter une attitude plus humaine par rapport à lui-même, plutôt que de se voir comme un instrument au service de la musique.

Un changement d'idéal artistique

Ce changement profond d'attitude par rapport à sa pratique musicale se reflète d'ailleurs dans le changement d'idéal artistique qu'il décrit comme suit : « Au niveau artistique ça m'amène à m'intéresser beaucoup à l'authenticité plutôt qu'à une certaine exécution parfaite, technique » (M.ESD1 :90). Pour Marc, l'authenticité dans l'interprétation se révèle ainsi :

Cela demeure subjectif mais c'est quelque chose qu'on ressent quand quelqu'un [joue] : on voit qu'il est en harmonie dans sa performance, en harmonie avec lui-même, avec son corps, avec la musique. Ça se ressent et je pense que plusieurs personnes peuvent ressentir la même chose en voyant quelqu'un qui est en harmonie. Je pense que oui on peut le voir, on peut le décrire. (M.ESD1 :92)

Il considère que sa démarche en éducation somatique peut contribuer à cette quête : « [La recherche d'authenticité] m'intéresse davantage car je vois que l'éducation somatique peut m'aider justement à l'atteindre. Quand tu es en harmonie avec toi-même, bien, c'est sûr que ça va donner un objet artistique plus intéressant selon moi » (M.ESD1 :90). Une relation harmonieuse avec la musique et l'environnement dépend d'un haut niveau de maîtrise de soi. L'accumulation de prises dispositionnelles est susceptible de permettre à Marc d'avancer dans l'atteinte de cet objectif.

4.2.6.5 Atteinte de moments fluides durant le jeu

Nous avons vu que, dans les situations explicitées, l'intégration de l'éducation somatique à l'agir musical a permis à Marc d'évoluer vers une plus grande fluidité durant le jeu. Dans la première situation explicitée « L'intégration de l'instrument dans le cadre d'une situation d'apprentissage en technique Alexander », Marc est guidé par une professeure occasionnelle de la technique. Nous avons vu que les différentes étapes de cette séance semblent contribuer à l'atteinte d'un état optimal. En effet, le recul réflexif en amorce, l'optimisation globale de la dynamique somatique avant de jouer, le positionnement préactif et proactif au jeu grâce à différentes stratégies et prises sur soi semblent contribuer à l'atteinte d'un état optimal. Dans la seconde situation « Une répétition suite à une séance de Feldenkrais » Marc expérimente une fluidité plus spontanée que l'on peut attribuer en partie à une optimisation de sa dynamique somatique lors de la séance de Feldenkrais ayant précédé sa répétition. Il souligne cependant que le simple fait de répéter cette séance ne lui permet pas d'atteindre la même fluidité. Dans la troisième situation, « L'intégration de notions d'éducation somatique en répétition », Marc voyage entre une dynamique d'apprentissage et une dynamique de performance. Il

tente ici d'intégrer certaines prises sur soi à son agir musical et cette démarche l'amène donc majoritairement dans une dynamique où il supervise ses actions. Cependant, l'optimisation de sa dynamique somatique entraînée par cette démarche lui permet d'atteindre un bref moment de fluidité. Finalement, lors de la dernière situation explicitée « L'intégration de notions d'éducation somatique en concert », grâce aux stratégies somatiques, Marc développe d'abord sa relation à l'instrument. Puis, avant d'entrer sur scène, il se dispose à l'aide de différentes composantes de l'agir développées en éducation somatique. En performance, lors d'un passage difficile, les stratégies somatiques semblent permettre à Marc d'éviter d'être dominé par un discours mental négatif lié à l'anxiété de performance.

On peut en conclure que l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical de Marc semble contribuer à l'atteinte d'une fluidité technique et dispositionnelle en situation de jeu. À plusieurs reprises, Marc affirme atteindre de brefs moments de *flow* durant le jeu. Ces moments sont notamment caractérisés par une grande fluidité du geste musical permettant à Marc d'exprimer sans entraves ses intentions musicales et de jouer sans préparation comme s'il improvisait, une présence dans l'ici et maintenant, un grand bien être physique et psychologique (calme, confiance), un plaisir intense, une vision claire du résultat de ses actions, etc. Marc parle de ces moments comme de grands moments de liberté et mentionne que lorsqu'il y accède lors du jeu instrumental, ils sont éphémères :

Je la trouve par moi-même, cette liberté, mais c'est très, très, fugace. Donc, je continue l'éducation somatique [dans l'espoir] que ces espaces de liberté-là soient de plus en plus longs ou qu'il y en ait de plus en plus. [Afin d'atteindre] l'impression que mon jeu est libre continuellement » (M.ESD3 :70).

Bien qu'elle soit éphémère, c'est la quête d'accéder à nouveau au *flow* durant le jeu qui pousse Marc à poursuivre et approfondir sa démarche d'intégration de l'agir somatique à son agir musical: « C'est pour ça que je continue, parce que mon processus n'est pas fini. Je me dis que si j'ai été capable de sentir ça, je devrais être capable de le retrouver » (M.EE3a.70-100).

4.2.7 *Résumé du cas de Marc*

L'exposition du cas de Marc nous permet de mieux comprendre l'influence de la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique sur sa pratique musicale. Nous avons d'abord présenté un portrait de Marc afin de poser les bases pour comprendre son évolution. La présentation de sa perception de l'enseignement musical reçu nous a permis de mieux cerner l'expérience corporelle de Marc dans son jeu musical avant d'entreprendre sa pratique d'éducation somatique. Bien qu'il ait été initié à certains repères corporels, le peu de suivi quant à l'intégration de ceux-ci nous porte à croire qu'il disposait de peu de stratégies pour les énoncer en situation de jeu musical. Puis, nous avons présenté les principales difficultés rencontrées par Marc dans sa pratique musicale. Celles-ci étaient principalement liées à l'aspect dispositionnel de l'agir musical (anxiété de performance, manque de présence, centration et laisser-aller).

Pour comprendre l'influence de la pratique de méthodes d'éducation somatique sur l'agir musical de Marc, il nous est apparu important de présenter le projet de vie de Marc : se développer à travers sa pratique musicale. La quête d'un agir musical de plus haut niveau (sur les plans dispositionnel, positionnel et gestuel) pour une meilleure performance est la principale raison qui motive Marc dans la pratique d'approches somatiques. Ce projet semble canaliser ses apprentissages. Ensuite, nous avons décrit l'expérience de Marc dans la pratique de la technique Alexander et de la méthode Feldenkrais. Bien que les deux approches aient été présentées précédemment, l'enseignement de celles-ci est susceptible de varier en fonction du formateur et des besoins de l'apprenant. À partir du point de vue de Marc, nous avons décrit les principaux éléments susceptibles d'influencer le développement de l'agir somatique et l'intégration de celui-ci à l'agir musical, c'est-à-dire, la relation aux formateurs, le déroulement type des leçons et les principales stratégies d'enseignement y prenant place. Certaines stratégies d'enseignement préconisées par

les professeurs de technique Alexander (laisser une place à l'élève dans le choix du contenu des leçons, encourager l'apprenant à réfléchir sur sa performance et le résultat de ses actions, la complexification progressive des situations d'apprentissage, favoriser l'intégration de la technique dans un mode d'agir habituel et l'intégration de l'instrument) semblent favoriser l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical. Dans le cas de la méthode Feldenkrais, hormis les stratégies pédagogiques intrinsèques à la méthode, peu d'actions pédagogiques de la part des formateurs semblent viser l'intégration des progrès réalisés à l'agir musical. Ces éléments seront discutés en profondeur au prochain chapitre.

Dans la section suivante, nous avons répertorié et défini les principaux progrès de Marc en éducation somatique. Il s'agit de la conscience de ses tendances d'action, du développement de prises sur soi (prises corporelles et dispositionnelles), du développement de repères corporels et dispositionnels et des stratégies somatiques pour énoncer les prises. Puis, afin de comprendre la dynamique d'action de Marc en situation de jeu, nous avons présenté la reconstitution de quatre moments de jeu instrumental vécus par Marc. L'analyse de ces moments nous a permis de mettre en relief les prises corporelles et dispositionnelles en action dans ces situations et leur impact sur le pouvoir d'agir de Marc en situation. Nous en avons conclu que, tout comme chez Anne, la pratique d'éducation somatique a une influence significative sur le progrès de l'agir musical de Marc et que c'est par l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à son agir musical que ces progrès s'opèrent.

Dans la dernière section, nous avons mis de l'avant les impacts de l'intégration de l'éducation somatique sur le développement de différents aspects de l'agir musical de Marc, soit, le développement du geste musical, le pouvoir d'agir sur sa dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental, la gestion de l'anxiété de performance musicale, l'évolution de tendances dispositionnelles et l'atteinte de moments fluides durant le jeu. Il apparaît donc que l'intégration de l'éducation

somatique à la pratique musicale de Marc lui a permis d'augmenter son pouvoir d'agir dans diverses situations musicales et de poursuivre son évolution vers un agir musical plus performant.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans cette étude, nous nous intéressons au développement de l’agir de nos sujets dans deux sphères d’activité : l’éducation somatique et la musique. Puisque les sujets choisis sont largement investis dans ces deux pratiques, nous avons envisagé dès le départ la possibilité que le développement de l’agir en éducation somatique puisse influencer sur le développement de l’agir musical. Ainsi, nous avons formulé la question de recherche suivante : « *Comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d’éducation contribue-t-elle au progrès de l’agir musical chez deux musiciens professionnels?* » et quelques questions de recherches sous-jacentes¹¹⁷. L’étude des cas d’Anne et de Marc a apporté de nombreuses réponses à ces questions. En effet, la présentation de l’analyse de situations de jeu instrumental nous a notamment permis de constater la présence d’un processus d’intégration de certaines composantes de l’agir développées en éducation somatique à l’agir musical qui contribuait à la progression de l’agir musical des deux sujets et ce, sur les plans dispositionnel, positionnel et gestuel¹¹⁸.

¹¹⁷ Voir chapitre 1, section 1.3.

¹¹⁸ Les impacts de l’intégration des stratégies somatiques et des prises sur soi sur l’agir musical ont été synthétisés dans les tableaux présentés suite à chacune des situations analysées. Nous y reviendrons également plus loin dans ce chapitre.

Dans le présent chapitre, nous mettons en parallèle nos interprétations des cas d'Anne et de Marc et examinons de manière plus détaillée certains aspects des analyses de cas présentées à partir de notre cadre théorique et d'éléments nouveaux issus de la littérature. Tout d'abord, nous définissons et traitons plus en profondeur le processus d'intégration de l'agir somatique à l'agir musical de nos sujets et les éléments ayant pu influencer ce processus. Pour ce faire, nous développons davantage notre compréhension du processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical à partir du cadre de l'énaction en éducation (Masciotra et al., 2008) enrichi de certains éléments de la psychophénoménologie de Vermersch (2012). Pour finir, nous revenons sur certains éléments propres aux histoires individuelles de formation des sujets qui furent, selon nous, déterminants dans leur processus d'intégration.

5.1 Le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical

À la lecture des cas d'Anne et de Marc, nous constatons que certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique sont intégrées à l'agir des sujets en situation de jeu instrumental et que cette intégration contribue à l'optimisation de leur agir musical (sur les plans gestuel, positionnel et dispositionnel). Dans les prochaines sections nous définissons d'abord le concept *d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical*. Puis, nous présentons nos observations sur le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical tel que vécu par les sujets de cette étude dans le but d'en proposer une modélisation.

5.1.1 *Le concept d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical : une définition*

Dans cette section, nous présentons d'abord une définition générale de l'intégration. Puis, nous proposons une définition du concept *d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical*.

5.1.1.1 Le concept d'intégration

Le terme « intégration » vient du latin *integrare* qui signifie « rendre complet, rétablir dans son intégrité » (Legendre, 2005, p. 784). Dans le domaine de l'éducation, d'un point de vue général, Legendre (2005) définit l'intégration comme l'« action de faire interagir divers éléments en vue de constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (p. 784). Roegiers (2000), quant à lui, propose une définition générale de l'intégration qui nous apparaît très pertinente. Selon lui, l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné » (p. 22). À partir de cette définition, trois composantes de l'intégration sont distinguées. La première est liée à l'idée d'**interdépendance** des différents éléments que l'on cherche à intégrer. Selon cet auteur, lorsqu'on intègre :

On cherche à savoir ce qui rapproche les éléments, on met en évidence leurs points communs, on renforce les liens qui existent entre eux, on les assemble, on les associe, on les fait adhérer ensemble, mais sans toutefois les fusionner ni les confondre. En un mot, on les regroupe en système. (p. 22)

Il souligne que « le principe de base de la systémique, celui selon lequel *le tout est supérieur à la somme de ses parties* » (ibid. p. 22) traduit bien cet aspect de l'intégration. Cependant, selon Roegiers, l'intégration ne se limite pas à l'interdépendance puisqu'elle se situe dans une logique de l'action. La seconde composante de l'intégration, selon cet auteur, est liée à « cette dynamique dans laquelle tous ces éléments interdépendants sont mis en mouvement, sont coordonnés

entre eux » (p. 22). L'intégration, c'est donc aussi la **coordination** ou l'articulation de différents éléments en action. Finalement, la troisième composante de l'intégration pour Roegiers (2000) est la **polarisation**, « c'est-à-dire que la mise en mouvement ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis, en particulier pour produire du sens » (p.22). Dans le cadre de cette étude, nous adoptons la définition de Roegiers (2000) du concept d'intégration pour mieux cerner le concept *d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical*, tout en y ajoutant quelques nuances liées à la perspective de l'énaction et à l'expérience de nos sujets.

5.1.1.2 Le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes intéressés au développement de l'agir de nos sujets dans deux sphères d'activité : la pratique de méthodes d'éducation somatique et la pratique musicale. Le développement de deux agirs dans deux sphères d'activité différentes est, en principe, indépendant. Cependant, à travers l'étude des cas d'Anne et Marc, nous avons observé que les nombreux allers-retours entre la pratique d'éducation somatique et la pratique musicale avaient engendré l'apparition d'un processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical.

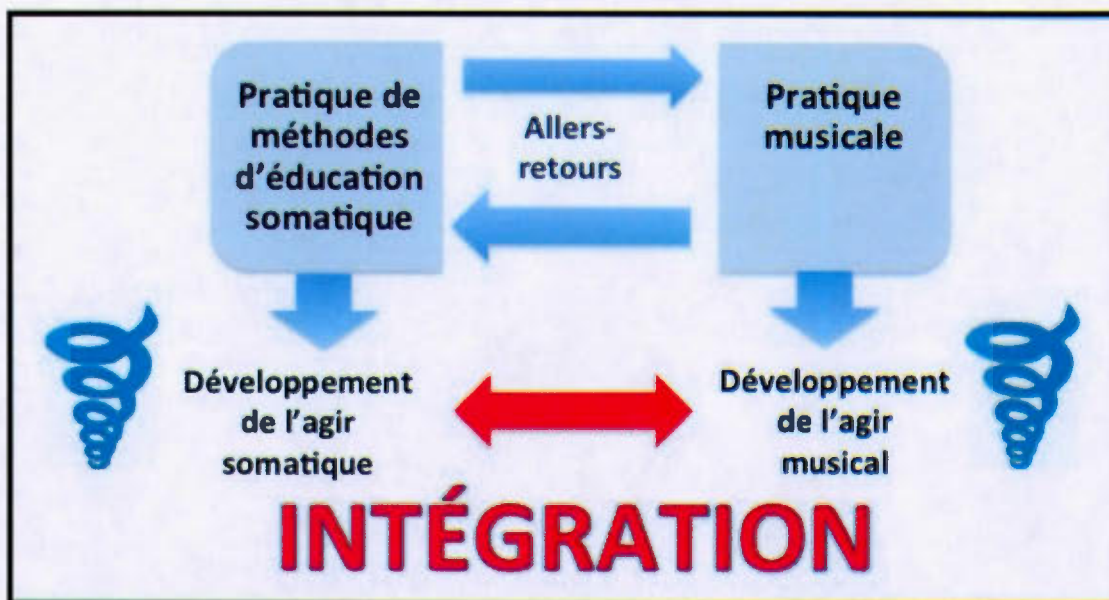


Figure 5-1 Le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical.

Le processus d'intégration qui prend place chez nos sujets est lié aux trois composantes de l'intégration mises de l'avant par Roegiers.

L'interdépendance

Tout d'abord, en ce qui a trait à l'interdépendance, dans sa définition de l'intégration Roegiers parle d'« une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ ». Notre lecture des données présentées nous permet d'affirmer que, chez nos deux sujets, l'agir somatique et l'agir musical étaient, en effet, dissociés et peu conciliables au départ. Nous avons vu, lors de la présentation des approches somatiques, que, en situation d'apprentissage de ces méthodes, le développement de l'agir somatique se fait à travers des mises en situation pédagogiques particulières qui contrastent beaucoup avec les situations de jeu musical. Par exemple, dans les situations d'apprentissage des deux méthodes d'éducation somatique au cœur de cette étude, nous avons mentionné que les conditions externes sont simplifiées au minimum pour permettre la vigilance au vécu

somatique. Puis, cette disposition particulière est susceptible de permettre au participant de prendre conscience de ses tendances d'action et de développement des prises sur soi. Au contraire, les situations de jeu instrumental sont plus complexes, d'autant plus que l'agir musical des sujets de cette étude est très développé. On pourrait le qualifier d'*agir expert* puisqu'Anne et Marc détiennent tous deux une formation musicale professionnelle de haut niveau et se produisent professionnellement en concert. Le contexte musical dans lequel évoluent les sujets diffère énormément de celui qui prend place dans les leçons d'éducation somatique. En ce sens, l'agir somatique et l'agir musical des sujets étaient donc peu conciliables au départ.

De plus, nous avons vu que les méthodes d'éducation somatique sont organisées autour d'une conception particulière de la personne comme soma ou *le corps-esprit en relation avec l'environnement vécu en première personne*. Nous avons d'ailleurs établi que cette façon holistique de concevoir la personne et son action se rapproche grandement de la perspective de l'énaction (Masciotra et al., 2008; Varela et al., 1993). Cependant, notre analyse du parcours musical¹¹⁹ d'Anne et de Marc nous porte à croire que leur agir musical a été développé dans un paradigme peu conciliable avec celui préconisé en éducation somatique. Van der Schyff, Schiavio, & Elliott (2015) décrivent comme suit le courant de pensée dominant dans le domaine de l'éducation musicale : « Il est de plus en plus soutenu que l'approche académique occidentale dominante de la musique est basée sur une vision problématique, désincarnée et décontextualisée, de la cognition musicale et reliée à une approche techniciste¹²⁰ de l'enseignement et de l'apprentissage »¹²¹ (p. 4). Lors de la présentation des cas, nous

¹¹⁹ Voir chapitre 4, sections 4.1.1 et 4.2.1.

¹²⁰ Dans une approche techniciste de l'enseignement et de l'apprentissage, l'accent est mis sur la méthode et les techniques d'enseignement sans tenir compte des différences individuelles des apprenants. Il en résulte un enseignement prescriptif et standardisé qui minimise le pouvoir d'autonomie des apprenants (Regelski, 2002).

¹²¹ Traduction libre de l'auteure de "It is increasingly argued that the dominant Western academic approach to music is based in a problematic disembodied and de-contextualized approach to musical

avons vu que la formation musicale reçue par nos sujets ne fait pas exception puisqu'elle semble influencée par ce courant de pensée dominant qui oriente les pratiques d'enseignement. En effet, les sujets rapportent avoir reçu un enseignement majoritairement standardisé, normatif et basé sur l'imitation d'un modèle extérieur où l'accent était mis sur la transmission des « bonnes façons de faire » et peu sur le développement autonome de l'individu à travers l'exploration et la vigilance au vécu somatique.

Nous avons vu également que ces pratiques d'enseignements se répercutent sur les stratégies de travail préconisées par les sujets en répétition. En effet, les sujets mentionnent qu'avant d'entreprendre une démarche en éducation somatique, leur travail instrumental était orienté par une quête de performance et des objectifs techniques à atteindre, ce qui les rendait moins disponibles à certains aspects de leur expérience musicale, dont l'organisation somatique profonde de leur agir. Lors du travail instrumental, ils étaient peu conscients de leurs tendances d'action non fonctionnelles, peu sensibles à leur vécu somatique durant le jeu et étaient enclins à répéter longuement les passages difficiles, pour perfectionner le geste musical, en prenant peu en compte leurs limites physiques et les dimensions positionnelles et dispositionnelles sous-jacentes. Nous avons suggéré que cette attitude pourrait être une des sources des difficultés rencontrées par les sujets dans leur pratique instrumentale. Cette tension entre les paradigmes préconisés en éducation somatique et dans le domaine musical contribue à la dissociation de l'agir développé dans ces deux sphères d'activité respectives. Le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical consiste donc, en accord avec la définition de Roegiers (2000), en « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ » (p. 22).

La coordination

cognition, as well as in related technicist approaches to teaching and learning" (Van der Schyff, Schiavio, & Elliott, 2015, p. 4).

Pour Roegiers, l'intégration se situe dans une logique de l'action. Il insiste donc sur l'importance de « cette dynamique dans laquelle tous ces éléments interdépendants sont mis en mouvement, sont coordonnés entre eux » (p. 22). L'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical est donc un processus dynamique qui permet la coordination et l'articulation d'éléments distincts au départ en un système de niveau supérieur, et ce, en action et en situation. La présentation des cas d'Anne et de Marc nous a permis d'affirmer qu'en situation d'apprentissage d'une méthode d'éducation somatique, nos sujets développent leur agir (ils réalisent divers progrès). Cet *agir somatique* comprend diverses composantes, pouvant prendre la forme de connaissances, d'attitudes, de mouvements, de gestes, etc., articulées dans des actions complexes et efficaces dans une situation donnée. Puis, l'analyse de diverses situations de jeu instrumental nous a permis de constater que, lors du processus d'intégration de l'agir somatique à l'agir musical, certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique doivent, en effet, être coordonnées à l'agir musical du MAS, qui est déjà très complexe et riche.

Notons que, dans une perspective éactive, la coordination de l'agir somatique et de l'agir musical implique une transformation mutuelle qui semble découler et contribuer au développement des deux agirs. En effet, nous verrons que le processus d'intégration, se réalise de concert avec le processus de développement des composantes de l'agir développées en éducation somatique. Nous avons vu que la notion d'agir est intimement liée à la situation. Du point de vue de l'éaction, une quelconque composante de l'agir développé en éducation somatique ne peut être reprise comme telle dans une nouvelle situation, puisqu'elle prend existence en situation et n'est jamais identique d'une situation à l'autre. Le seul fait de reproduire une composante de l'agir somatique en situation de jeu musical implique un développement de l'agir dans les deux sphères d'activité. Le concept d'intégration, envisagé d'une manière éactive, implique donc une double transformation (de l'agir somatique et de l'agir musical). Ce processus opère à travers la coadaptation de ces

deux éléments en développement dans une situation donnée. Par exemple, l'énaction même du cou libre dans une nouvelle situation implique une transformation et un développement par rapport au cou libre vécu dans la situation précédente, puis, l'agir musical est transformé par l'incorporation du cou libre en jouant. L'articulation de ces deux agirs permet la création d'un agir musical plus performant : un tout de niveau supérieur.

La polarisation

Finalement, en distinguant la composante de polarisation, Roegiers (2000) cherche à souligner que l'intégration « ne se fait pas gratuitement, mais dans un but bien précis, en particulier pour produire du sens » (p.22). Le phénomène d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical implique aussi la notion de polarisation. Nous avons vu, lors de la présentation des projets personnels des sujets ¹²², qu'Anne et Marc ont tous deux entrepris la pratique de méthodes d'éducation somatique en espérant que cette activité puisse les aider à perfectionner certains aspects de leur pratique musicale. C'est avec ce projet en tête qu'ils ont effectué de nombreux allers-retours entre ces deux sphères d'activité. Ainsi, les sujets semblent avoir créé un pont entre deux agirs (somatique et musical) se développant de manière indépendante. Notre interprétation des cas d'Anne et de Marc nous permet donc d'affirmer que le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical nécessite un élément catalyseur : les composantes de l'agir développé en éducation somatique s'intègrent dans l'agir musical à condition que les sujets cherchent à les reproduire et que cette intégration permette effectivement le développement d'un MAS mieux différencié, mieux organisé et, conséquemment, plus apte à atteindre un pic de performance.

En somme, nous définissons le concept *d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical* comme suit : il s'agit du processus par

¹²² Voir chapitre 4, section 4.1.2 et 4.2.2.

lequel on rend interdépendants deux agirs (somatique et musical), développés dans deux sphères d'activité différentes, en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. Différentes composantes de ces agirs, dissociés au départ, sont coordonnées et articulées progressivement entre elles à travers de nombreux allers-retours entre les deux sphères d'activité. Ce processus d'intégration permet le développement d'un agir musical plus performant. Dans les prochaines sections nous examinons différents aspects du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical, tel que vécu par les sujets de cette étude. Cette démarche nous permettra de raffiner la définition proposée ici.

5.1.2 Les composantes de l'agir développées en éducation somatique en action dans les situations musicales explicitées

Les principales composantes de l'agir développées en éducation somatique, dont il est question des cas d'Anne et Marc, ont été présentées aux sections 4.1.4 et 4.2.4 du précédent chapitre. Par la suite, l'analyse des situations de jeu instrumental (sections 4.1.5 et 4.2.5) nous a permis de donner de nombreux exemples des prises sur soi, des repères et des stratégies somatiques intégrées à l'agir musical de nos sujets et des impacts de cette intégration sur leur agir musical. Dans cette section, nous revenons sur la définition des concepts de prise sur soi, de repères et de stratégies somatiques à partir de notre cadre théorique afin de poser les bases pour mieux comprendre le processus d'intégration de ces composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical de nos sujets.

5.1.2.1 Les prises sur soi

Lors de la présentation des cas d'Anne et de Marc, nous avons développé le concept de *prises sur soi* pour désigner l'ensemble des prises corporelles et dispositionnelles qui permettent l'optimisation organisationnelle et fonctionnelle de la dynamique somatique du PAS ou du MAS. Que ce soit dans le cadre de la pratique de

l'éducation somatique ou de la pratique musicale, lorsqu'un état somatique (c.-à-d. une organisation corporelle ou dispositionnelle) est énéacté et qu'il contribue positivement au pouvoir et à la liberté d'action de la personne en situation, il devient une prise sur soi. Bien que le PAS constitue un tout indivisible, nous avons divisé les prises sur soi en deux catégories : les prises corporelles et les prises dispositionnelles. Cette catégorisation désigne la nature des prises : les prises corporelles sont des coordinations physiques fonctionnelles locales (p. ex. un placement juste du bassin favorisant l'allongement de la colonne vertébrale) alors que les prises dispositionnelles sont des attitudes fonctionnelles (p. ex. un laisser-aller du contrôle réflexif lors de la réalisation d'une action). Cependant, peu importe leur nature, nous avons vu que l'énaction des prises sur soi contribue à l'optimisation de la dynamique somatique globale : elles ont des impacts sur l'ensemble des dimensions du PAS ou du MAS (dispositionnelle, positionnelle et gestuelle).

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, la notion de prise est nécessairement située : elle doit être comprise *en action* ici et maintenant. Une prise sur soi prend existence dans une situation particulière qui est elle-même la résultante du rapport entre les conditions personnelles du moment (l'état dispositionnel, l'état de tension corporelle, la position dans l'espace, etc.), à partir desquelles le musicien se situe, et les conditions environnementales du moment (le lieu, le matériel disponible, les gens qui l'entourent, etc.), à partir desquelles il est situé.¹²³ Une prise sur soi est toujours à réenacter : on peut chercher à la reproduire de façon similaire, mais on ne peut jamais la répéter telle qu'elle. Une prise n'est pas la même d'une fois à l'autre, tant au plan de l'acte qu'au plan de la sensation. Même lorsqu'une personne a une expérience approfondie de la technique Alexander, par exemple, elle n'emploie pas toujours les mêmes moyens pour *libérer son cou* et le tonus ressenti dans cette zone corporelle est variable d'une situation à l'autre.

¹²³ La notion de situation dans la perspective de l'énaction a été explicitée au chapitre 2, section 2.1.4.

L'émergence d'une prise sur soi semble dépendre de deux principaux facteurs. Premièrement, la conscience en acte (ou préréfléchie) de l'activité d'une zone corporelle ou d'un état dispositionnel et, deuxièmement, la possibilité de transformer l'activité de cette zone corporelle ou de cet état dispositionnel. Reprenons l'exemple de la détente du cou en technique Alexander (prise corporelle). En situation d'apprentissage de la technique Alexander, le guidage du professeur par la voix et par le toucher, à travers la simple action de se lever d'une chaise, peut amener la personne à différencier l'activité de son cou au moment de se lever. La personne est alors consciente en acte (à un niveau préréfléchi) de cette partie d'elle-même qui ne faisait jusqu'alors pas partie de son champ de conscience du moment. Puis, accompagnée par l'enseignant, elle peut arriver à détendre son cou au moment de se lever. Lorsque la personne arrive à modifier l'activité de cette zone corporelle, à la mettre en action et à la coordonner avec plus de souplesse, la détente du cou devient une prise corporelle : une porte d'entrée pour l'optimisation de la dynamique somatique globale.

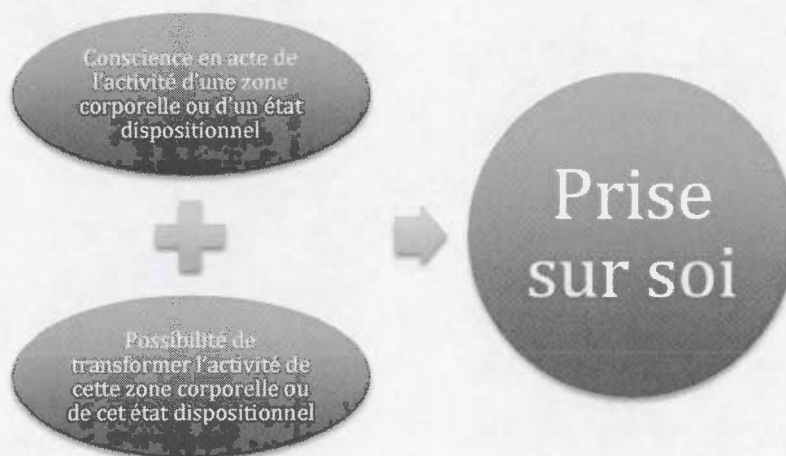


Figure 5-2 Les facteurs entrant en compte dans l'émergence d'une prise sur soi

5.1.2.2 Les repères somatiques

L'objectif de cette section est de clarifier le concept de *repère somatique* et de le distinguer de celui de *prise sur soi* présenté plus haut. À la lecture de notre analyse des cas d'Anne et de Marc, nous constatons que chez nos deux sujets, l'activité réflexive réalisée autour de l'expérience des prises sur soi permet le développement de repères corporels et dispositionnels. Selon nous, les repères somatiques (corporels et dispositionnels) émergent donc de l'expérience d'une prise sur soi qui a été l'objet d'un réfléchissement et d'une réflexion. Afin de clarifier cette idée, nous approfondissons ici certaines notions issues de la psychophénoménologie de Vermersch (2012).

Lors de la présentation de notre cadre théorique, nous avons distingué le mode de conscience vécu associé à la réalisation de l'action (conscience en acte ou préréfléchie) et celui associé à l'activité réflexive (conscience réflexive) qui prend place lors de pauses d'action ou après la réalisation de l'action. Puisque les prises sur soi émergent en action, en accord avec notre cadre théorique, nous avons suggéré que lorsque la personne énonce une prise corporelle (p. ex. : elle sent une tension dans son bras et elle peut le détendre) ou dispositionnelle (p. ex. : elle se sent anxieuse et adopte une attitude de lâcher-prise par rapport au résultat de ses actions), elle possède une conscience en acte (préréfléchie) de cette prise en cours d'action. Comme nous l'avons vu, selon Vermersch (2012), le mode de conscience préréfléchie implique une saisie intentionnelle de l'action en cours, mais celle-ci est non réfléchie : la personne est complètement absorbée dans la saisie directe de l'action en cours, ce qui ne laisse pas de place à l'activité réflexive. Cependant, même si elle n'est pas « consciente d'être consciente » de son vécu, cela ne signifie pas que ce vécu n'a aucun sens¹²⁴

¹²⁴ Vermersch (2012) propose de distinguer *la signification* qui renvoie à « la valeur de sens sédimentée dans une culture à une époque donnée, relativement à un mot, une locution » (p. 397) et *le sens* qui « renvoie plutôt au versant subjectif, privé, singulier à une personne : à ce que cela signifie

pour la personne. En effet, Vermersch (2012) souligne que « [...] tout ce qui fait l'objet d'une « saisie intentionnelle » est sémiotisé, tout noème prend sens » (p. 399). Cependant, le sens produit dans un mode de conscience préréfléchie est un « sens expérientiel en acte ». Vermersch (2012) définit le sens expérientiel comme suit :

Il désigne la couche première de sens engendrée par le seul fait que nous sommes vivants, que nous avons un corps, une pensée, des émotions, des croyances et que nous sommes en interaction avec le monde, avec les autres et avec les parties différenciées de nous-mêmes (je peux agir sur mon propre corps, sur ma voix, sur ma pensée, etc. Je peux m'écouter, je peux prendre en compte ou non des choses qui viennent à moi de façon différenciée). (p. 402)

Pour lui, le sens expérientiel est là en amont de tout sens linguistique. Comme mentionné, dans un mode de conscience préréfléchie la personne accède donc à un sens expérientiel en acte, puis, dans le cadre de l'activité réflexive, le réfléchissement produira « un sens expérientiel sémiotisé verbal ou non verbal » (Vermersch, 2012, p. 399).

Dans la présentation des cas d'Anne et de Marc, nous avons vu que, lors des pauses d'action ou après la réalisation de l'action, les sujets réfléchissaient sur les prises énoncées. Rappelons que pour Vermersch (2012) l'activité réflexive se décompose en deux sous-éléments : le *réfléchissement*, qui génère la conscience réfléchie et donc un « se représenter » quelque chose de déjà vécu et la *réflexion* qui porte sur ce qui est représenté et donc qui est déjà réflexivement conscient. Dans nos analyses de cas, on constate que les sujets semblent habités par le souvenir de l'état somatique entraîné par l'expérience passée de ces prises (c.-à-d. les sensations, émotions, pensées, états d'esprit liés à ces coordinations fonctionnelles et ces attitudes fonctionnelles). Anne, par exemple, affirme en entrevue qu'elle « reconnai[t] les sensations [liées aux prises] de fois en fois » (A.EE3.2a:308), lorsqu'elle énonce des prises sur soi dans diverses situations. Cette capacité à reconnaître les états somatiques vécus implique la

selon elle, pour elle » (p. 397). Pour cet auteur, « La signification est sur le versant institutionnel du social, le sens sur le versant personnel, libre, sauvage, privé » (p. 398).

présence d'un sens expérientiel sémiotisé : elle peut se représenter l'expérience vécue de la prise, car celle-ci a été l'objet d'un réfléchissement.

De plus, lors des entretiens, les sujets expriment diverses réflexions par rapport aux prises sur soi qui émergent en situation. En général, ces réflexions portent sur les impacts de l'énaction d'une prise sur leur propre dynamique somatique au niveau local et global (anatomie fonctionnelle, dynamique dispositionnelle) et sur leur agir musical. Par exemple lors de la *situation de répétition B*, Anne remarque le retour d'une habitude non fonctionnelle de positionnement au niveau de sa hanche qui influe sur le positionnement de son bassin. Elle émet l'observation suivante qui reflète sa compréhension de cette coordination sur le plan de l'anatomie fonctionnelle : « Si le bassin est en avant, on recule un peu le tronc, donc, ça fait une plus grosse lordose au niveau lombaire » (A.EE3.2b:382). Ce constat l'amène à réfléchir sur les impacts de cette coordination locale sur sa dynamique somatique globale. Elle poursuit : « Donc, tu écrases un peu la région lombaire et je sais que ça a un impact sur tout le reste, sur la respiration et, donc, sur le souffle » (A.EE3.2b:382). Évidemment, le souffle est un élément essentiel au jeu de la flute. Ainsi, elle sait que libérer l'articulation de sa hanche par un positionnement juste du bassin lui permettra d'optimiser son jeu. Lorsqu'elle est énoncée, *la détente de l'articulation de la hanche* constitue une prise corporelle sur soi. À partir de l'expérience de cette prise en situation, on voit qu'Anne s'est construit un repère somatique : il y a réfléchissement de l'état somatique entraîné par la prise, puis, la prise devient un objet de réflexion pour Anne. À la lecture des résultats, on constate que, chez nos sujets, la réflexion autour de l'expérience de la prise sur soi peut porter sur la compréhension du processus (les stratégies somatiques) ayant pu contribuer à faire émerger la prise, les principes d'anatomie fonctionnelle sous-jacents à une coordination fonctionnelle, les impacts possibles de cette coordination locale ou attitude sur l'ensemble de la dynamique somatique et sur le jeu musical, etc. De plus, elle peut être réalisée par le sujet seul

ou, en situation d'apprentissage d'une méthode d'éducation somatique, enrichie par les interventions de l'éducateur somatique.

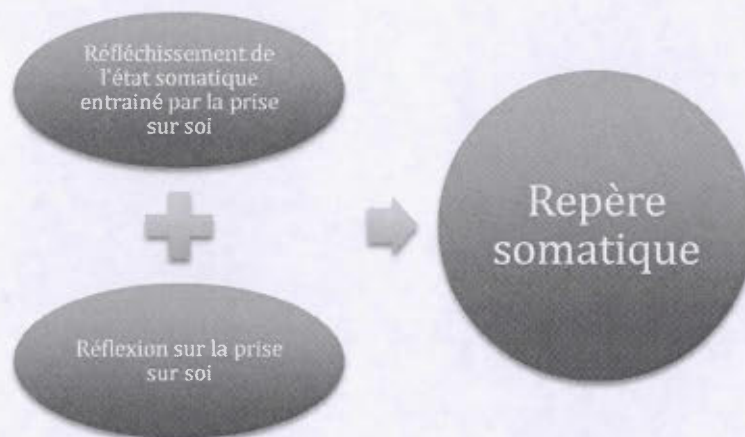


Figure 5-3 La constitution des repères somatiques.

5.1.2.3 Les stratégies somatiques

Le concept de *stratégie somatique* désigne les démarches mises en œuvre par les éducateurs somatiques et par les sujets pour favoriser l'énaction des prises sur soi. Lors de la présentation des méthodes d'éducation somatique étudiées¹²⁵ et lors de la présentation de l'expérience des sujets en éducation somatique¹²⁶ nous avons mis de l'avant les principales stratégies somatiques propres à la technique Alexander et à la méthode Feldenkrais et celles préconisées par les éducateurs somatique ayant enseigné à nos sujets. Par exemple, en technique Alexander et dans la méthode Feldenkrais, les participants sont guidés vers l'énaction d'un ensemble de prises dispositionnelles (p. ex. la vigilance au vécu somatique, le non-faire, etc.) et corporelles (p. ex. la liberté du cou, un positionnement de la tête vers l'avant et vers le haut, l'ouverture des omoplates, de la cage thoracique et du bassin, l'allongement de la colonne vertébrale, etc.). Quelques-unes des stratégies somatiques préconisées

¹²⁵ Voir chapitre 2, sections 2.3 et 2.4.

¹²⁶ Voir chapitre 4, sections 4.1.3 et 4.2.3.

dans ces approches pour faire émerger ces prises sont l'exploration de mouvements simples de vie quotidienne (p. ex. se lever, prendre un objet), de positions mécaniquement avantageuses (p. ex. le *Monkey*, le repos actif) ou de séquences de mouvements inusitées et le guidage du participant par le toucher et par la voix (questionnements pour guider l'attention du participants sur divers aspects de son expérience, suggestions d'inhibition, etc.). Lors de l'analyse des situations de jeu instrumental, nous avons vu que dans le but d'énacter diverses prises sur soi en situation de jeu instrumental, les sujets cherchent à reproduire, sans l'accompagnement de l'éducateur somatique, certaines stratégies expérimentées dans leur pratique d'éducation somatique¹²⁷. Ces stratégies ne sont pas utilisées telles qu'elles : elles sont transformées et adaptées à la situation musicale, telle qu'énactée par le sujet.

Dans les prochaines sections, nous mettons l'accent sur certains aspects du processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique qui ressortent de la synthèse de nos deux études de cas. Cette démarche nous permettra de mieux comprendre le processus de développement et d'intégration de l'agir somatique à l'agir musical tel que vécu par nos sujets.

5.1.3 Le projet personnel des apprenants comme principal élément polarisateur du phénomène d'intégration chez nos sujets

Nous avons vu que, selon Roegiers (2000), le phénomène d'intégration implique une polarisation, c'est-à-dire que certains éléments polarisateurs sont nécessaires au déclenchement de tout processus d'intégration. À la lecture des données présentées, nous constatons que les projets de départ ayant poussé Anne et Marc à entreprendre la pratique de méthodes d'éducation somatique ont agi comme éléments déclencheurs de leur processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans leur

¹²⁷ Plusieurs exemples de stratégies ont été mis de l'avant lors de l'analyse des situations de jeu instrumental (chapitre 4, sections, 4.1.5 et 4.2.5).

agir musical. Lors de la présentation des cas, nous avons vu que, dès les débuts de leur démarche de formation en éducation somatique nos deux sujets avaient un projet clair qui impliquait le développement de leur pratique musicale et artistique. Dans le cas d'Anne, elle a entrepris une démarche en technique Alexander pour préserver sa capacité à jouer de la flute et comprendre la source de ses blessures. Puis, après ses études en musique, son projet s'est élargi vers une quête plus large du développement de son agir musical : elle a pu se consacrer à l'optimisation et au raffinement de sa technique instrumentale et de ses performances musicales à travers la technique Alexander. Marc, pour sa part, a entrepris une démarche en éducation somatique à la suite de certains questionnements en lien avec sa pratique artistique (théâtre et musique). Son projet de départ, à travers la pratique de l'éducation somatique, était de poursuivre son évolution vers un agir musical plus fluide, notamment, en apprenant à se disposer de manière optimale au jeu musical (centration, présence, laisser-aller).

On remarque d'ailleurs, chez nos deux sujets, certaines particularités dans le développement de leur agir somatique et musical qui semblent liées à leur projet de départ. Par exemple, chez Marc, ayant pour principal objectif d'apprendre à se disposer de manière optimale lors du jeu instrumental, on remarque que les prises dispositionnelles en action dans les situations de jeu instrumental explicitées sont plus nombreuses et variées. Ce dernier note également de nombreux progrès de son agir musical qui se situent sur le plan dispositionnel. Dans le même ordre d'idée, chez Anne, dont la principale préoccupation de départ était d'optimiser l'aspect corporel de sa dynamique somatique, on remarque de nombreux progrès au niveau positionnel (se situer, se positionner) et une réflexion assez élaborée de l'impact des diverses coordinations physiques locales explorées sur l'ensemble de sa dynamique somatique. Ces exemples illustrent bien la relation entre le projet des sujets et leurs progrès, ainsi que leur compréhension des situations vécues (déterminée par leur projet personnel).

En effet, du point de vue de l'énaction, l'intentionnalité de l'agir est cruciale dans l'apprentissage. Ce que l'élève comprend (prend avec lui) est déterminé par son système d'actions (conditions personnelles, connaissances, attitudes), mais aussi par son projet de vie, ses objectifs à court et long terme, ses préoccupations du moment en situation d'apprentissage, etc. Le fait que nos deux sujets aient eu, dès le départ, le projet clair de développer leur agir en éducation somatique en espérant que celui-ci se répercute dans leur agir musical a donc certainement eu un effet déterminant sur le processus d'intégration. D'autres recherches viennent d'ailleurs appuyer cette hypothèse. Dans le modèle de la dynamique du transfert des apprentissages proposé par Tardif (1999), par exemple, la « motivation à transférer » est identifiée comme une contrainte générale pour le transfert.¹²⁸ De plus, pour plusieurs auteurs en éducation (Perrenoud, 2004; Roussel, 2011; Tardif, 1999), afin de consolider la motivation de l'apprenant à transférer ses apprentissages, la démarche d'acquisition d'apprentissages nouveaux aurait avantage à prendre place dans un projet plus large, en lien avec le développement professionnel et personnel de l'apprenant. C'est ici le cas pour nos deux sujets : la démarche de développement de l'agir somatique prend place dans un projet plus large de perfectionnement de leur pratique professionnelle de musicien. À travers la pratique de l'éducation somatique, ils cherchent notamment à pallier certaines difficultés rencontrées dans leur pratique musicale (troubles musculosquelettiques, état dispositionnel en performance, etc.) qui entravent le développement de leur agir musical.

¹²⁸ Bien que moins englobant que le concept d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical, le concept de transfert des apprentissages correspond en partie au phénomène observé dans cette thèse. Selon Tardif (1999) : « Le transfert d'apprentissage fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source. [...] il s'agit pour la personne de **recontextualiser** un apprentissage réalisé dans un contexte particulier » (p. 58). Bien que cet auteur nomme ce phénomène différemment et le conçoive d'une manière peu éactive, ses recommandations pour favoriser le transfert se basent sur les conclusions de recherches empiriques et sont donc basées sur l'observation de l'influence des progrès effectués dans une sphère d'activité sur le développement de l'agir dans une autre sphère d'activité.

Ces observations enrichies d'éléments de la littérature nous permettent donc d'affirmer que le projet personnel des apprenants a agi comme principal élément polarisateur du phénomène d'intégration chez nos sujets.

5.1.4 La coordination des composantes de l'agir développées en éducation à l'agir musical chez nos sujets

Comme nous l'avons vu, selon Roegier (2000), l'intégration est un processus dynamique qui permet la coordination et l'articulation d'éléments distincts au départ en un système de niveau supérieur, et ce, en action et en situation. Nous avons mentionné plus haut que, chez nos sujets, l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dépend et est réalisée conjointement avec le développement de ces mêmes composantes à travers les allers-retours entre la pratique somatique et la pratique musicale. Dans cette section, nous mettons l'accent sur certains aspects du processus de développement et de coordination des composantes de l'agir somatique et de l'agir musical qui ressortent de la synthèse de nos deux études de cas et qui semblent contribuer au processus d'intégration.

5.1.4.1 La quête d'accès aux repères somatiques

Notre interprétation des cas d'Anne et de Marc et notamment notre analyse des composantes de l'agir qui participent de leur agir musical en situation de jeu, nous porte à croire que le développement de repères somatiques est l'élément déclencheur du processus de coordination de composantes de l'agir développées en éducation somatique avec les composantes de l'agir musical chez nos sujets. La *situation de répétition A* « Une répétition suite à une séance de Feldenkrais »¹²⁹, vécue par Marc, nous permet d'illustrer cette idée. Lors de cette répétition, durant laquelle Marc

¹²⁹ Voir « Le cas de Marc » section 4.1.12.2 : Une répétition suite à une séance de Feldenkrais.

travaille son instrument en revenant à la maison après une séance de Feldenkrais, il parvient à énoncer un geste musical étonnamment fluide de manière très spontanée et cette liberté de jeu l'entraîne dans un état global de *flow* lors du jeu musical. Il attribue cette fluidité à l'énaction d'une nouvelle prise corporelle : *le relâchement de son épaule*. Cependant, il souligne également que, malgré ses efforts, il s'est avéré difficile, voire impossible pour lui, de réenactiver les prises corporelles et dispositionnelles ayant émergé dans la répétition réalisée immédiatement après cette leçon, lors d'autres répétitions subséquentes. Les prises énoncées à ce moment ne semblent donc pas avoir été intégrées, à plus long terme, dans sa pratique musicale. Il apparaît ici que Marc n'a pas été en mesure de retrouver par lui-même les diverses stratégies ayant mené à l'émergence de la principale prise corporelle qui entre en jeu dans cette répétition : *le relâchement de son épaule*. Il est possible que cette limite soit due à une appropriation incomplète et non reproductible d'éléments clés du processus lui ayant permis d'arriver à ce relâchement de l'épaule. En effet, dans cette situation, il semble que le repère somatique de Marc par rapport à cette prise reste incomplet. C'est-à-dire qu'à la suite de la leçon, il reste en prise avec le souvenir de l'état somatique vécu, il opère donc un réfléchissement sur cette prise. Cependant, sa compréhension du processus ayant pu faire émerger la prise reste obscure : sa réflexion sur cette prise semble donc peu élaborée.

Nous avons vu que les prises sur soi émergent en action et sont de l'ordre de la conscience préreflexive. En situation d'apprentissage somatique, lorsque l'apprenant est accompagné par l'éducateur somatique, il peut donc accéder à maintes reprises à la réussite en acte d'une prise sur soi sans en développer une conscience réfléchie. En accord avec Vermersch (2012) la réussite en acte produit tout de même du sens expérientiel en acte (préréfléchi) chez le sujet qui contribue à l'amorce du processus de développement de la prise. Cependant, selon Piaget (1974), c'est « [...] le désir d'obtenir dans l'avenir un résultat anticipé actuellement » (p. 246) qui motive l'initiation d'une action. Pour qu'un sujet cherche à reproduire une prise sur soi par

lui même en situation de jeu musical, ou, en d'autres mots, pour qu'il passe d'une réussite en acte accompagnée par l'éducateur somatique à une réussite seul en situation de jeu musical, il faut donc qu'il soit réflexivement conscient de cette prise, ou, dans les mots de Vermersch (2012), il faut que cette prise produise du sens expérientiel sémiotisé verbal ou non verbal chez lui. De plus, nous avons vu que pour que le sens expérientiel sémiotisé émerge chez le sujet, l'expérience de la prise sur soi doit être au minimum l'objet d'un réfléchissement. Il faut donc que le sujet puisse se représenter une prise pour chercher à la reproduire. Il faut qu'il en développe une conscience réflexive et qu'elle devienne ainsi pour lui **un repère somatique**.

À la section 5.1.2.2, nous avons établi que l'émergence d'un repère somatique chez nos sujets semble dépendre de deux facteurs : le réfléchissement de l'état somatique entraîné par la prise sur soi et la réflexion sur la prise. Dans l'exemple de Marc, présenté plus haut, bien qu'il y ait eu une activité de réfléchissement de la sensation de détente de l'épaule qui avait constitué une prise pour lui dans cette situation, la prise semblait très peu développée : il y accédait pour la première fois. La réflexion sur la prise quant à elle était peu élaborée : il semblait chercher à reproduire *le relâchement de son épaule* à partir du réfléchissement seul de cette prise corporelle. En effet, Vermersch (1992) souligne que :

Selon Piaget, la prise de conscience est le mécanisme général qui permet au sujet de passer de la réussite seule (réussite en acte) à la compréhension des moyens qui ont permis cette réussite et/ou des raisons qui la fondent. De la réussite à la compréhension, il y a passage des connaissances en acte, préconscientes, non verbalisées, non conceptualisées, aux connaissances réfléchies, verbalisées (ou tout au moins symbolisées), conceptualisées. (p. 16)

Piaget (1974) souligne d'ailleurs que bien que l'action soit une connaissance autonome, « Ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate » (p. 234). Selon nous, la répétition de la réussite en acte de l'énaction de cette prise accompagnée d'une activité réflexive plus

riche autour du *relâchement de son épaule* en situation d'apprentissage de la méthode Feldenkrais serait susceptible de favoriser une intégration plus profonde de cette composante de l'agir développé en éducation somatique à l'agir musical de Marc.

En effet, selon nous, la quête d'accès au repère est un des éléments déclencheurs du processus de coordination et d'articulation des composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical : c'est cette quête qui canalise l'agir des sujets. Lorsqu'ils cherchent à revivre un état somatique particulier, les sujets énaquent différentes stratégies somatiques pour favoriser l'émergence des prises. Ainsi, chaque fois qu'une prise est réenactée (p. ex. le sujet parvient à libérer épaule) et que le sujet a une activité réflexive (réfléchissement + réflexion) autour de cette prise, le repère devient plus riche pour le sujet et les avenues pour y accéder se transforment et se multiplient. Cette démarche favorise l'intégration des composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical.

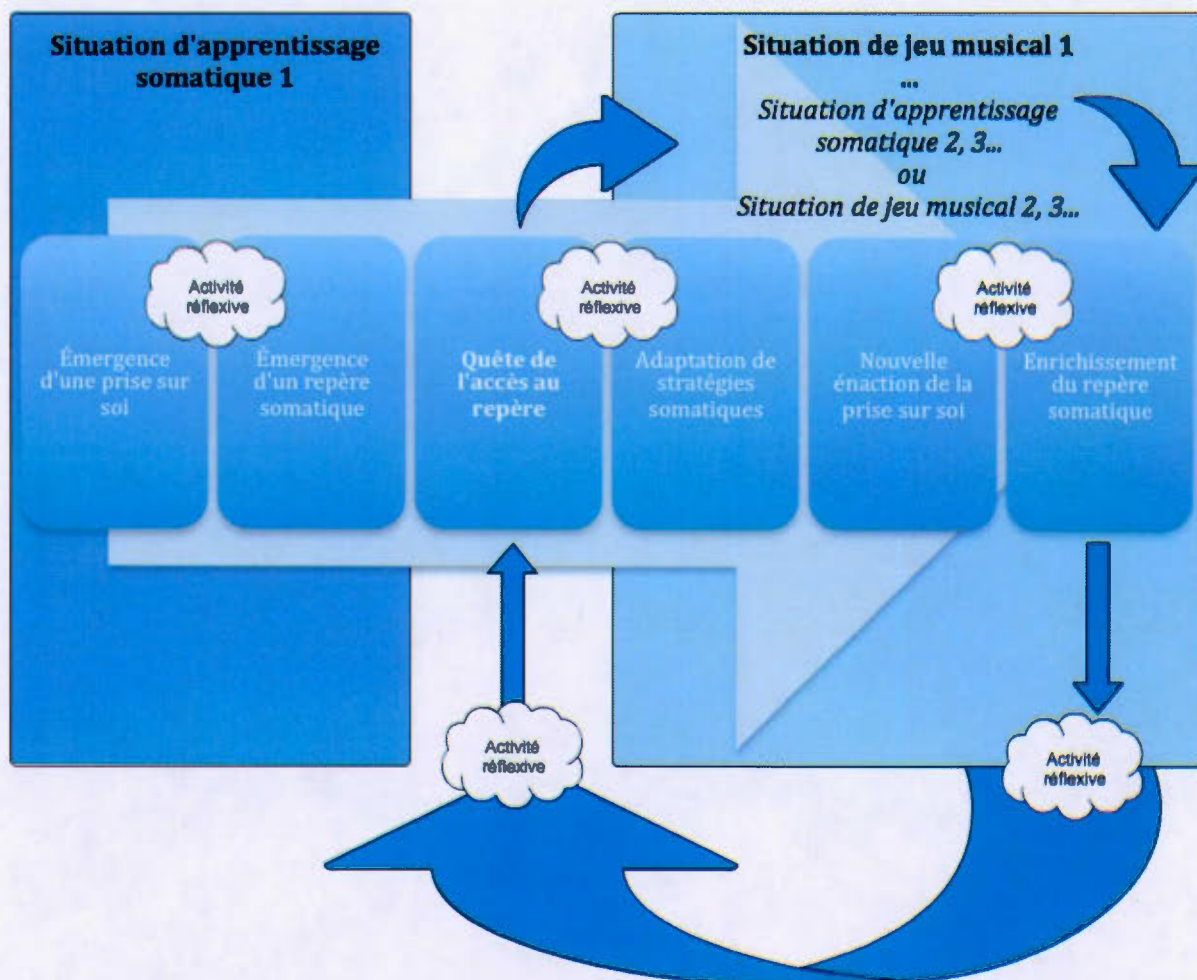


Figure 5-4 La quête d'accès aux repères somatiques comme élément déclencheur du processus de coordination de composantes de l'agir somatique dans l'agir musical.

5.1.4.2 La variabilité de l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique en fonction de la complexité des situations de jeu instrumental

Notre analyse des cas d'Anne et de Marc nous a permis de constater que les stratégies mises en œuvre pour énoncer les prises sur soi se simplifient en fonction de la complexité de la situation dans laquelle elles prennent place. Cette section vise à illustrer cette facette particulière du processus de coordination de composantes de l'agir somatique dans l'agir musical des sujets.

Nous avons mentionné que, dans les mises en situation pédagogiques en éducation somatique en général¹³⁰, les conditions externes sont simplifiées au minimum. Par exemple, on favorise l'exécution lente du mouvement, les yeux fermés et avec peu d'effort, l'apprentissage est réalisé à travers des mouvements simples et répétitifs comme les levers de chaise, etc. Ce contexte simplifié permet aux apprenants d'être plus disponibles à leur vécu somatique lors des leçons. De plus, l'interaction avec l'éducateur somatique favorise de fréquents reculs réflexifs par rapport au vécu de l'action en cours, ce qui permet aux participants de réaliser diverses prises de conscience par rapport à leur agir. Lors de la présentation des résultats, notamment dans les sections présentant l'expérience des sujets en éducation somatique¹³¹, nous avons considéré l'implication de l'instrument dans une situation d'apprentissage somatique comme une complexification de la situation pédagogique plus traditionnelle préconisée en éducation somatique. En effet, le jeu instrumental demande beaucoup d'attention et réduit la disponibilité des apprenants par rapport à leur vécu somatique. Lors de la présentation des cas, au début de l'analyse de chacune des situations de jeu instrumental explicitées dans cette étude¹³², nous avons

¹³⁰ Voir chapitre 2, sections 2.3 et 2.4.

¹³¹ Voir chapitre 4, sections 4.1.3.1 et 4.2.3.1.

¹³² Voir chapitre 4, sections 4.1.5 et 4.2.5.

mis de l'avant certaines des conditions personnelles et environnementales entrant en jeu dans l'émergence de la situation en question. Cette analyse qualitative nous permet d'évaluer la complexité des situations explicitées. À partir de ces observations, nous classifions ici les situations étudiées sur un continuum du plus simple au plus complexe, comme illustré dans la figure 5-5 présentée plus bas.

Bien que l'utilisation de l'instrument de musique complexifie la situation d'apprentissage somatique par rapport aux situations pédagogiques plus traditionnelles en éducation somatique, les situations d'apprentissage somatique impliquant l'instrument sont considérées comme les plus simples parmi celles étudiées dans le cadre de cette recherche. En effet, dans les situations de ce type vécues par les sujets, beaucoup de temps est alloué à l'optimisation de la dynamique somatique, d'abord sans instrument, puis, lorsque le jeu est intégré à la leçon, les apprenants ont de nombreuses occasions de prendre des pauses de jeu pour revenir à des stratégies somatiques ou effectuer un recul réflexif sur l'action en cours et, ce, en bénéficiant de l'accompagnement et de la guidance de l'éducateur somatique. Puis, nous avons considéré les situations de répétition d'Anne et la première situation de répétition de Marc comme légèrement plus complexes par rapport aux situations d'apprentissage somatique. En effet, dans ces situations, les sujets répètent seuls à l'instrument et ont l'occasion d'explorer à leur rythme l'intégration de diverses composantes de l'agir développées en éducation somatique à leur agir musical. Les occasions de recul réflexif sont donc fréquentes. Cependant, ils sont tout de même aux prises avec les impératifs de leur pratique musicale qui restreint leur liberté d'exploration (répertoire à apprendre, temps limité, etc.). La seconde situation de répétition de Marc est considérée comme légèrement plus complexe que les précédentes puisque celui-ci répète avec une chorale. En plus de se consacrer à son jeu et à l'intégration de diverses composantes de l'agir développées en éducation somatique dans son agir musical, il doit donc rester attentif aux directives du chef d'orchestre et maintenir un certain niveau de performance pour accompagner

adéquatement le chœur. Finalement, nous avons distingué deux niveaux de complexité dans les situations de concert : les moments de préparation avant d'entrer sur scène et les moments de performance scénique. Lors de la préparation avant d'entrer sur scène les musiciens ayant participé à l'étude prennent quelques minutes pour se disposer physiquement et mentalement au jeu. Bien qu'ils soient seuls, ou entourés de gens qui s'affairent à autre chose, le niveau de stress qu'ils sont susceptibles de vivre durant les moments précédant leur entrée en scène peut réduire leur disponibilité à leur vécu somatique. De plus, leur temps est limité. Finalement, la situation de performance scénique est de loin la plus complexe des situations étudiées. La présence du public, l'interaction avec les autres musiciens et la pression de performer réduisent grandement la disponibilité des sujets à leur vécu somatique et rendent presque nulles les possibilités de reculs réflexifs en cours de jeu.

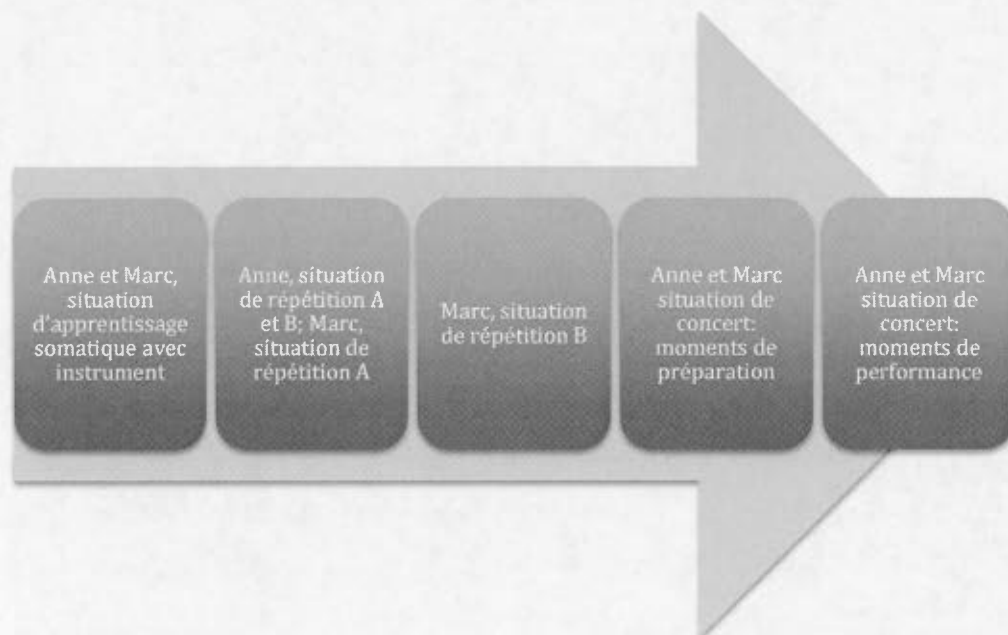


Figure 5-5 Les situations explicitées dans l'étude classifiées sur un continuum allant du plus simple (à gauche) au plus complexe (à droite)

Les situations étudiées dans le cadre de cette étude sont donc classifiables sur un continuum allant du plus simple au plus complexe et cette complexification semble avoir un impact sur les stratégies somatiques et les prises sur soi énoncées par les sujets lors de ces situations. Bien sûr, la méthodologie choisie ne nous permet pas de mesurer de manière quantitative toutes les composantes de l'agir qui entrent en jeu dans les différentes situations. Cependant, une analyse transversale des résultats de nos deux sujets nous permet d'observer certaines tendances que nous présentons ici.

Tout d'abord, il apparaît que, dans les *situations d'apprentissage somatique impliquant l'instrument* vécues par Anne et Marc ainsi que dans les *situations de répétition A et B* vécues par Anne, les prises sur soi énoncées sont nombreuses et variées et les stratégies pour y accéder sont complexes. Par exemple, dans ces situations, les stratégies pour accéder aux prises impliquent l'exploration d'activités favorisant l'émergence des prises (tour sur table, *Monkey*), l'exploration de divers mouvements (lever les bras, placer les mains sous les ischions, effectuer une circonvolution de la colonne, etc.), l'induction de l'inhibition et du non-faire par l'éducateur somatique ou par un discours intérieur, l'utilisation de l'imaginaire (projeter les directions, imaginer que sa colonne tourbillonne vers le haut, imaginer des gens derrière soi, imaginer la distance entre deux parties du corps, etc.), la vigilance aux sensations (balayages ou attention focalisée) et à l'environnement et l'adoption de dispositions particulières (abandon, détachement, concentration sur l'ici et maintenant, etc.). De plus, dans ces quatre situations, plusieurs des prises sur soi ont été identifiées comme « nouvelles », c'est-à-dire qu'elles impliquaient une zone corporelle ou un état dispositionnel auquel les sujets accédaient pour la première fois.

La *situation de répétition A* de Marc est exceptionnelle, car, dans cette situation il accède à une nouvelle prise (la détente de l'articulation de l'épaule) suite à une séance de Feldenkrais. L'émergence de cette prise est très spontanée et nécessite très peu d'intervention consciente de la part de Marc. Ainsi, peu de stratégies y entrent en jeu. Nous reviendrons sur cette situation particulière plus loin. Nous avons identifié la

situation de répétition B de Marc comme plus complexe que les précédentes puisque, dans cette situation, la présence de la chorale et du chef d'orchestre réduit sa disponibilité à son expérience somatique. Dans cette situation, on remarque une réduction du nombre et de la complexité des stratégies somatiques. Les principales stratégies identifiées sont les balayages corporels, l'utilisation de l'imaginaire et l'adoption de dispositions particulières (p. ex. laisser la musique au second plan, renoncer à performer, accepter la possibilité de se tromper, etc.). De plus, dans cette situation, ainsi que dans les autres ayant été identifiées comme plus complexes, aucune nouvelle prise n'a été identifiée.

Puis, dans les situations de préparation au jeu, les sujets semblent s'en tenir à une certaine routine. Ils reprennent des stratégies qu'ils savent efficaces pour optimiser le plus possible leur état somatique avant de jouer. Ils explorent peu et ne recherchent pas l'énaction de nouvelles prises. En performance sur scène, Anne énonce quelques stratégies un peu plus complexes lors d'une pause de jeu. Alors que les autres musiciennes jouent, elle allonge son souffle et a un discours interne positif. Cependant, les stratégies identifiées lorsqu'elle joue ou porte son instrument à ses lèvres sont très simples : elle pense à rester ouverte ou pense à ses pieds. Chez Marc, les stratégies décrites durant le jeu se limitent à des balayages rapides de l'ensemble du corps et une attention à l'aspect sensible du corps dans le moment présent. Il apparaît donc que, durant le jeu, les sujets n'ont accès qu'à des prises sur soi très familières et énonçables par des stratégies très simples.

Ces observations nous poussent à constater que **les stratégies mises en œuvre pour énoncer les prises se simplifient en fonction de la complexité de la situation**. De plus, l'émergence de nouvelles prises survient dans les situations plus simples où les reculs réflexifs sont fréquents, alors que, dans les situations plus complexes, les sujets énoncent des prises auxquelles ils ont déjà accédé. Afin d'illustrer cette idée, nous prenons ici l'exemple d'une prise corporelle qui est énoncée par nos deux sujets dans plusieurs situations ayant un niveau de complexité varié.

En s'attardant à certaines prises corporelles communes aux deux sujets et récurrentes dans plusieurs situations, il est possible de constater que, si des prises impliquant les mêmes zones corporelles reviennent, les stratégies mises en œuvre pour les énoncer se simplifient de plus en plus en fonction de la complexité des situations de jeu musical. Par exemple, à divers moments, nos deux sujets énoncent une prise corporelle que nous avons identifiée comme l'*allongement et alignement de la colonne*. En situation d'apprentissage somatique, Anne y parvient suite à un tour sur table durant lequel elle est guidée par le toucher du professeur et qu'elle imagine divers repères corporels. Marc, pour sa part, effectue plusieurs actions en situation d'apprentissage somatique pour énoncer cette prise : il repousse ses ischions en étant vigilant à la zone du plancher pelvien, il sent sa colonne et son sacrum, il effectue une circonvolution de la colonne à partir de la base et imagine que la colonne tourbillonne vers le haut. Puis, durant les moments de répétitions explicites, pour énoncer cette même prise, Anne se place en *Monkey* sans jouer, projette les directions, observe sa respiration et reste vigilante à son dos. À un autre moment, en jouant, elle transfère son poids de l'avant à l'arrière des pieds pour entraîner une oscillation de son corps de l'avant à l'arrière, puis elle revient au centre en restant vigilante à son état tonique et en se donnant des directives pour conserver cette prise. Puis, dans la situation de répétition B de Marc (plus complexe), pour atteindre l'allongement et l'alignement de la colonne, il imagine sa tête loin de son bassin avant et durant le jeu. Finalement, en concert en préparation au jeu (échauffement au piano) Marc énonce la même prise par un simple balayage corporel. Cet exemple construit autour d'une seule prise illustre bien la simplification des stratégies en fonction de la complexité des situations.

Tableau 5-1 Simplification des stratégies somatiques en fonction de la complexité des situations lors de l'énaction de la prise corporelle "Allongement et alignement de la colonne"

Prise corporelle : « Allongement et alignement de la colonne »			
Situations de référence : du plus simple (à gauche) au plus complexe (à droite)			
Anne et Marc : Situations d'apprentissage somatique avec l'instrument	Anne : Situation de répétition B	Marc : Situation de répétition B	Marc : Situation de concert (Échauffement au piano)
Stratégies somatiques : du plus complexe (à gauche) au plus simple (à droite)			
Anne : - Tour sur table (guidé par le professeur) : Se laisser guider par le toucher, projeter les directions (imaginer les repères corporels) Marc : - Repousser les ischions en étant vigilant à la zone du plancher pelvien - Sentir la colonne et le sacrum - Effectuer une circonvolution de la colonne à partir de la base Imaginer que la colonne tourbillonne vers le haut	- En jouant, transférer son poids de l'avant à l'arrière des pieds pour entraîner une oscillation de son corps de l'avant à l'arrière - En jouant, revenir au centre en restant vigilante à son état tonique, se donner des directives pour conserver les prises	- <i>Avant de jouer :</i> Imaginer sa tête loin de son bassin, - <i>Durant le jeu :</i> Imaginer et sentir : la relation bassin tête	<i>Avant de jouer</i> Balayage corporel

5.1.4.3 La simplification des stratégies somatiques suite à de multiples énonciations des prises sur soi

Nous avons mentionné, plus haut, que les stratégies somatiques pour énoncier les prises sur soi se simplifient selon la complexité de la situation. Il est aussi envisageable que la simplification des stratégies somatiques soit le résultat d'un développement de plus en plus profond des prises sur soi favorisant la coordination de celles-ci dans l'agir musical des sujets. En effet, nous avons observé que, chez nos deux sujets, l'accès aux nouvelles prises nécessite des stratégies complexes, composées de plusieurs actions mentales et matérielles. Par exemple, dans la situation d'apprentissage en technique Alexander impliquant l'instrument vécue par Marc¹³³, ce dernier énonce pour la première fois la prise corporelle que nous avons identifiée comme un *alignement économique (ou centration) de la colonne*. Pour ce faire, accompagné par l'éducatrice somatique, Marc effectue les actions suivantes : il sent sa colonne et son sacrum, il effectue une circonvolution de la colonne à partir de la base et il imagine que sa colonne tourbillonne vers le haut. Ces trois stratégies l'amènent à accéder à une nouvelle prise corporelle.

À l'opposé, certaines prises sur soi impliquant les mêmes zones corporelles se présentent de manière récurrente dans chacune des situations vécues par nos sujets et les stratégies pour y accéder sont très simples. Par exemple, Anne souligne que l'*ancrage au sol* est une prise corporelle très familière pour elle. Dans la situation de concert explicitée¹³⁴, Anne souligne que porter attention à la qualité de son ancrage au sol est un élément qui est constamment en filigrane pour elle dans toute situation : « Si je ne pense pas à mes pieds, je ne pense probablement pas à grand-chose d'autre. [...] Ça fait partie de... de ma présence à moi. » (A.EE1.1:752-754). Il apparaît donc que l'ancrage au sol est un repère auquel Anne a accédé à d'innombrables reprises

¹³³ Voir chapitre 4, section 4.2.5.1.

¹³⁴ Chapitre 4, section 4.1.5.3.

dans différentes situations. D'ailleurs, Anne souligne que « penser à ses pieds » ou à la relation de ses pieds avec le sol lui suffit pour énoncer cette prise corporelle.

Ces observations laissent présager que plus une prise est énoncée dans un grand nombre de situations et par une multitude de stratégies différentes, plus elle se **développe** et devient stable dans les possibilités d'action du sujet. Cet aspect du développement des prises corporelles que nous avons observé chez Anne et Marc de l'expérience de nos sujets fait écho à certaines découvertes incontournables de grands théoriciens en éducation, tels que Jean Piaget et Lev Vygotski que nous présentons très succinctement ici.

Le principal intérêt du psychologue Jean Piaget (1896-1980) fut le développement de l'intelligence chez l'enfant. Selon cet auteur, « le but ultime du développement cognitif, c'est la pensée logique ou formelle, la capacité d'appréhender le monde de façon abstraite (comme un logicien) et systématique (comme un scientifique) » (Archambault & Venet, 2007).¹³⁵ Cependant, selon Piaget (1974), « l'action constitue une connaissance (un "savoir-faire") autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par des prises de conscience ultérieures » (p. 231). À travers l'observation d'enfants dans diverses situations d'apprentissage et de résolution de problème Piaget a démontré que l'on réussit une action bien avant de la conceptualiser : c'est à travers les réussites répétées qu'on finit par comprendre au plan conceptuel. Cette notion classique de Piaget vient supporter l'idée que la réussite

¹³⁵ Dans leur ouvrage *L'Inscription corporelle de l'esprit*, Varela et al. (1993) soulignent l'apport de Piaget qui fut le premier à avancer une des idées de base de la théorie de l'énonction, à savoir que « les structures cognitives émergent à partir de schèmes récurrents (« réactions circulaires » dans les termes de Piaget) d'activité sensori-motrice » (p. 239). Cependant, les auteurs se distancient de la pensée de Piaget pour les raisons suivantes : « Piaget lui-même, en tant que théoricien, semble n'avoir jamais douté de l'existence d'un monde prédonné et d'un sujet indépendant de la connaissance, ni de l'idée que le développement cognitif possède un point d'aboutissement logique et prédonné. Les lois du développement cognitif, même au stade sensori-moteur, consistent en une assimilation et une accommodation par rapport à ce monde préétabli. L'œuvre de Piaget présente donc une tension intéressante : un théoricien objectiviste y postule son sujet, l'enfant, en tant qu'agent dont le développement est régi par l'énonction mais qui évolue inexorablement pour devenir un théoricien objectiviste » (p. 239).

répétée d'une action (ici l'énaction d'une prise sur soi) est nécessaire à son développement et peut mener à une certaine stabilisation de celle-ci (s'exprimant ou non par une conceptualisation) dans l'expérience du sujet. De plus, la réussite répétée de l'énaction d'une prise sur soi permet également l'incorporation progressive ou l'adaptation progressive des structures du corps à celle-ci. En effet, nous avons vu que les tensions musculaires non fonctionnelles sont souvent dues à des schèmes d'action non fonctionnels fortement stabilisés dans le soma. Il est donc fort probable que pour qu'un changement significatif de la malléabilité du tonus d'une zone corporelle dans laquelle une personne a accumulé beaucoup de tension survienne, l'énaction répétée d'une prise corporelle soit nécessaire

Le penseur Lev Vygotski (1896-1934) s'est, lui aussi, intéressé au développement de l'enfant. Cependant, pour sa part, il a mis l'accent sur l'origine sociale du développement de l'être humain. Selon cet auteur, il existe une différence entre ce que l'apprenant peut réaliser seul et ce qu'il est capable de faire avec son enseignant :

Ce phénomène a reçu le nom de « zone de développement proximal » et traduit la distance qui existe à tout moment entre les connaissances effectives de l'enfant, et celle qu'il peut acquérir sous la supervision d'un adulte ou en côtoyant d'autres enfants. (Dubuc, 2014)

À la lecture des données présentées, nous constatons en effet que nos sujets parviennent d'abord à énoncer les prises sur soi avec l'accompagnement de l'éducateur somatique qui leur propose de nombreuses stratégies susceptibles de contribuer à l'émergence des prises sur soi chez eux. Accompagnés par l'éducateur somatique, les sujets peuvent donc énoncer à plusieurs reprises les prises sur soi, ce qui, en accord avec l'idée de Piaget, contribuera à leur développement. Puis, à travers le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical, les sujets transforment et adaptent les stratégies des éducateurs somatiques à leur jeu musical, lorsqu'ils cherchent à reproduire les prises sur soi par eux-mêmes. Les prises énoncées à de multiples reprises en situation de jeu instrumental, avec et sans accompagnement de l'éducateur somatique, deviennent

ainsi de plus en plus développées, de mieux en mieux coordonnées dans l'agir musical et les stratégies pour les énoncer se simplifient donc de plus en plus.

5.1.4.4 L'intégration des prises sur soi : un processus en perpétuel développement

Bien que l'expérience des prises sur soi devienne de plus en plus stable dans l'expérience des sujets, nous avons vu que l'énonciation des prises sur soi n'est jamais une chose acquise : elle varie en fonction de la situation telle qu'énoncée par le sujet dans un moment donné. Marc, par exemple mentionne à plusieurs reprises ses difficultés à reproduire différentes prises sur soi en technique Alexander comme en Feldenkrais. Dans l'exemple qui suit, il parle de *la détente de l'articulation de l'épaule*, une prise corporelle énoncée suite à une leçon de Feldenkrais¹³⁶ :

Il y a une petite partie qui est restée, mais [...] j'ai l'impression que je suis encore dans la consolidation des acquis. C'est-à-dire que je peux revenir rapidement dans l'autre habitude [tendre l'articulation de l'épaule]. Je me rends compte que c'est un entraînement. Si je veux avoir des résultats à long terme, bien il faut que... Tout ce que j'apprends, de façon somatique, c'est-à-dire [...] de viser le non-effort, plus je m'entraîne à faire cela, bien, plus ça va s'ancrer dans mon corps. Donc, les petites améliorations sont... J'en perçois encore. Il y a encore beaucoup de choses que j'aimerais assouplir, particulièrement avec ma main droite. [...] Alors est-ce que [...] c'est resté, les améliorations? Une petite partie, une petite partie... Mais je n'ai jamais retrouvé [le même effet]. (M.EE3.2:242)

On constate ici que l'énonciation d'une prise corporelle dans une situation ne permet pas nécessairement l'intégration immédiate de cette prise à l'agir musical à long terme. Dans la situation de répétition B, vécue par Anne, celle-ci constate le retour d'une tendance d'action dans une zone corporelle sur laquelle elle avait déjà développé une prise auparavant. Il s'agit d'une légère projection du bassin vers l'avant qui entraîne une fixation de l'articulation de la hanche. Bien qu'elle ait déjà accédé à *la détente de l'articulation de la hanche* à maintes reprises auparavant, elle doit alors adapter

¹³⁶ Voir chapitre 4, section 4.2.5.2 : Situation de répétition A.

différentes stratégies somatiques pour réenactuer cette prise corporelle dans cette situation de répétition. Ce second exemple laisse présager que le développement d'une prise corporelle ne se fait pas de manière linéaire : on constate la présence de progrès, mais aussi des régressions dans l'expérience des sujets.

En effet, comme tout processus de développement, l'intégration des composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical n'est pas un processus linéaire. Les travaux plus récents de Thelen (1994, 1995) sur le développement moteur illustrent bien l'aspect dynamique et incorporé du développement de toute action.¹³⁷ Les théories du développement moteur ont longtemps mis de l'avant que l'évolution de l'enfant à travers différents patrons de mouvement pourrait découler d'un programme stable ou d'un plan, inscrit dans les gènes, qui provoquerait une marche inévitable vers la maturité (Thelen, 1995). Au cours de ses recherches, cette auteure a démontré que le développement moteur de l'enfant se fait plutôt à travers une série de patrons qui émergent, évoluent et disparaissent selon une dynamique variante. Pour elle, « ... l'intelligence est construite dans et réalisée à travers les *actions* physiques sur le monde »¹³⁸ (Smith, 2006, p. 87), c'est-à-dire que l'apprentissage fonctionnel émerge des variations exploratoires contraintes et facilitées par les demandes fonctionnelles et l'environnement (Reese, 1999; Thelen,

¹³⁷ Esther Thelen (1941-2004) était une experte du domaine de la psychologie développementale et une précurseur de l'approche dynamique incorporée de la cognition. La principale métaphore de l'approche dynamique incorporée est l'esprit (ou le cerveau) comme un système dynamique incorporé dans le monde. Le concept de l'énaction est l'une des expressions de cette approche. Selon Thelen et al. (2001) : « Dire que la cognition est incarnée signifie qu'elle provient du corps en interactions avec le monde. De ce point de vue, la cognition dépend des types d'expériences qui découlent d'avoir un corps avec des capacités perceptives et motrices particulières qui sont indissociables et qui forment la matrice dans laquelle le raisonnement, la mémoire, l'émotion, la langue, et tous les autres aspects de vie mentale sont entremêlés. » (p.1).

*Traduction libre de l'auteure de « To say that cognition is embodied means that it arises from bodily interactions with the world. From this point of view, cognition depends on the kinds of experiences that come from having a body with particular perceptual and motor capabilities that are inseparably linked and that together form the matrix within which reasoning, memory, emotion, language, and all other aspects of mental life are meshed » (Thelen et al., 2001, p.1)

¹³⁸ Traduction libre de l'auteure de : « [...] intelligence is both made and realized through physical *actions* on the world » (Reese, 1999, p. 18).

1995). Ramper, par exemple, est un mouvement cohérent que l'enfant utilise pour se déplacer (résolution de problème) alors qu'il possède la force et la coordination pour la posture mains-genoux, mais pas pour la posture debout. C'est un comportement stable pour quelques mois qui sera éliminé (ou remplacé par une alternative plus efficace) une fois que l'enfant aura acquis l'habileté de se tenir debout (Smith, 2006, p. 87). Cependant, il n'est pas rare qu'un enfant ayant acquis l'habileté de se tenir debout recommence à se déplacer en rampant pour un certain temps avant d'adopter la marche à plus long terme. Le développement moteur n'est pas linéaire et l'enfant effectue divers allers-retours entre les patrons de mouvement qu'il découvre en s'adaptant à l'environnement. Selon nous, il en est de même pour le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical et, notamment, l'intégration des prises sur soi en situation de jeu musical. Bien que les stratégies pour énoncer *l'ancrage au sol*, par exemple, se simplifient de plus en plus, l'accès à cette prise corporelle n'est jamais garanti : elle est toujours à réenactuer et son énonciation peut varier (il y a des améliorations et des régressions) en fonction de plusieurs facteurs, notamment, la situation vécue par les sujets.

À la lecture des données présentées, nous constatons également qu'une prise sur soi bien développée semble pouvoir se fondre dans une coordination plus globale et complexe comme le suggère la description d'un moment vécu par Anne en situation de concert¹³⁹. Juste avant de commencer à jouer, Anne soutient qu'un ensemble de prises sur soi s'activent sans qu'elle ait besoin de faire quoi que ce soit : « C'est comme un gros *splash* [qui] va se répercuter plus dans le corps. Ça arrive quand je me place pour jouer. » (A.EE1.1:612). Dans cet ensemble d'éléments, Anne distingue l'intention de « rester ouverte, de ne pas bloquer, de ne pas avoir peur » (A.EE1.1:600), d'être bien coordonnée avec le piano, l'ancrage au sol et le positionnement de la flûte. Ici, on remarque que la prise corporelle *ancrage au sol* est

¹³⁹ Voir chapitre 4, section 4.1.5.3.

coordonnée avec un ensemble de prises sur soi qui s'intègrent à l'agir musical. Le haut niveau de développement de cette prise chez Anne semble donc permettre une coordination très efficace et fluide de cette composante de l'agir développé en éducation somatique à l'agir musical.

5.1.4.5 Synthèse de la dynamique du processus de coordination des composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical

La figure 5-6 vise à illustrer la dynamique du processus de coordination des composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical des sujets à partir d'une synthèse des éléments décrits plus haut. Notre interprétation des données présentées enrichies d'éléments de la littérature nous permet de conclure que la coordination des composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical est réalisée conjointement avec le développement des composantes de l'agir. En effet, nous avons vu que, en situation d'apprentissage somatique, nos sujets parviennent d'abord à énoncer les prises sur soi avec l'accompagnement de l'éducateur somatique qui leur propose de nombreuses stratégies susceptibles de contribuer à l'émergence des prises sur soi chez eux. Accompagnés par l'éducateur somatique, les sujets peuvent donc énoncer à plusieurs reprises les prises sur soi, ce qui contribuera à leur développement. Cependant, afin que la coordination des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical s'amorce, nous avons vu que le sujet doit d'abord développer un repère somatique. La formation d'un repère somatique nécessite que le sujet s'engage dans une activité réflexive par rapport à la réussite en acte de l'énonciation d'une prise sur soi. Pour que les sujets cherchent à reproduire les prises « somatiques » en situation musicale et que la coordination des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical soit déclenchée, un réfléchissement est nécessaire, puis, une réflexion sur les moyens ayant contribué à

l'émergence des prises permettra au sujet de mieux adapter les stratégies somatiques à son agir musical.

Puis, une fois le processus de coordination amorcé, les sujets transforment et adaptent les stratégies des éducateurs somatiques à leur jeu musical, lorsqu'ils cherchent à reproduire les prises sur soi par eux-mêmes. Les prises énoncées à de multiples reprises en situation de jeu instrumental et en situation d'apprentissage de méthodes d'éducation somatique, avec et sans accompagnement de l'éducateur somatique, deviennent ainsi de plus en plus stables et fonctionnelles, de mieux en mieux coordonnées dans l'agir musical et les stratégies pour les énoncer se simplifient donc de plus en plus. Cette simplification des stratégies est, en fait, nécessaire à la poursuite du processus de coordination des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical, car les situations de jeu musical sont beaucoup plus complexes que les situations d'apprentissage somatique. L'énonciation de stratégies somatiques complexes en concert, par exemple, est impossible, car les sujets sont absorbés par le jeu musical ce qui laisse peu d'espace aux reculs réflexifs. Nous en concluons qu'afin d'être coordonnées dans l'agir musical en concert, les prises sur soi doivent atteindre un haut niveau de développement qui sera atteint par le sujet suite à de nombreuses répétitions réalisées à travers allers-retours entre les pratiques somatique et musicale. Cependant, le processus de développement et de coordination des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical est non linéaire. Au cours de ce processus, on peut observer de nombreux progrès et régressions dans la spirale du développement de l'agir. Il est envisageable que l'aboutissement du processus de développement d'une prise sur soi consiste en l'absence totale d'action ou de pensée en lien avec cette prise quelconque en situation. Lorsqu'une prise est profondément développée elle devient transparente : la personne y accède en toute situation sans avoir à énoncer quelconque stratégie pour y parvenir. C'est ce qui semble se produire dans l'exemple d'Anne impliquant l'ancrage au sol présenté à la section précédente : à ce niveau de développement et de coordination, cette prise corporelle devient partie intégrante de

l'organisation du MAS.

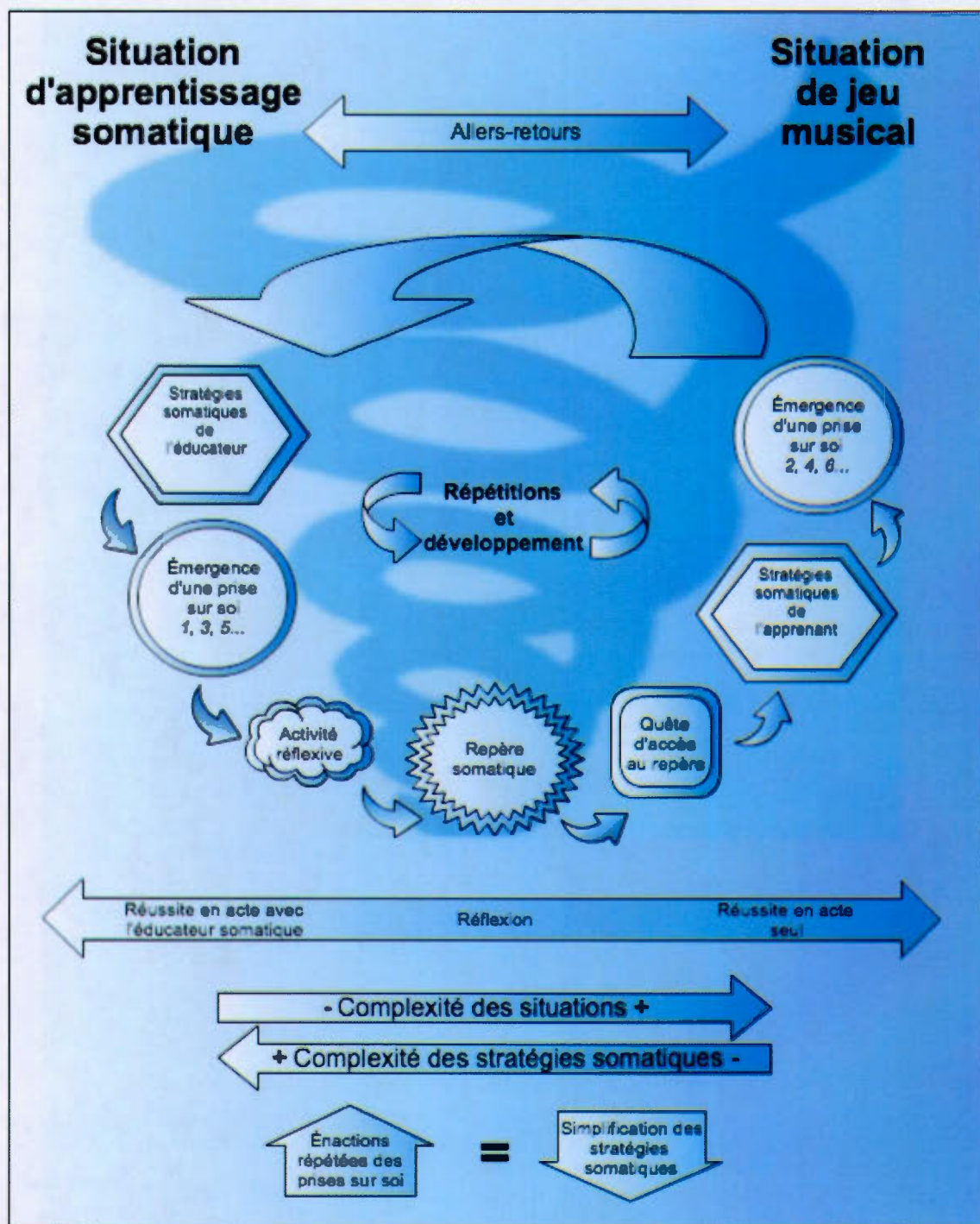


Figure 5-6 La dynamique de coordination de composantes de l'agir somatique dans l'agir musical

5.1.5 *Les impacts de l'intégration des composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical*

La présentation des résultats nous permet de penser que le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique en situation de jeu instrumental a pour effet de favoriser la poursuite de leur développement vers un agir musical plus performant. En effet, l'étude des situations explicitées (notamment les tableaux récapitulatifs présentés à la suite de chacune des situations explicitées) nous a permis de montrer que, peu importe leur nature (corporelle ou dispositionnelle), lorsqu'elles sont énoncées en situation de jeu instrumental, les prises sur soi agissent sur l'ensemble du MAS. Par exemple, dans la situation d'apprentissage somatique avec l'instrument vécue par Marc, la prise corporelle *détendre le plancher pelvien* lui permet de moduler sa dynamique positionnelle (l'état tonique du plancher pelvien influence sa verticalité) et dispositionnelle (il se calme), puis, ces changements influent à leur tour sur la dimension gestuelle de son agir (son geste musical devient plus fluide). Dans la seconde situation de répétition vécue par Marc, l'énonciation d'une *présence unifiée à soi et à l'environnement* (prise dispositionnelle) permet à Marc de moduler sa dynamique dispositionnelle (il reste en contact à la fois avec lui-même et avec l'environnement) et positionnelle (il maintient l'intégrité de son organisation corporelle). Cette réorganisation de sa dynamique somatique contribue positivement à la transformation de la dimension gestuelle de son agir (il atteint de brefs moments de *flow* lors de cette répétition de chorale). Dans les prochaines sections nous présentons une brève synthèse des impacts du processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical sur chacune des dimensions du MAS.

5.1.5.1 Les impacts sur la dimension dispositionnelle du MAS

Nous avons vu que, selon la perspective de l'énaction, le dispositionnel est le fondement de la dynamique somatique : la dimension dispositionnelle du MAS colore constamment son agir. Dans les situations explicitées, les prises sur soi permettent notamment aux sujets d'atteindre une plus grande acuité kinesthésique, de se détacher de l'intention forte dans l'action et de l'intention de contrôle du résultat de ses actions, de penser avec leurs doigts, de s'ouvrir aux nouvelles possibilités d'action, de rester présents à eux-mêmes et à l'environnement, de rester en prise avec le moment présent, d'adopter une attitude de présence attentive, de se calmer, de gagner de l'assurance et de la confiance, ainsi que d'atteindre de brefs moments de *flow* lors du jeu instrumental. Ces transformations de la dynamique dispositionnelle en situation de jeu peuvent être entraînées par les prises corporelles ou dispositionnelles.

5.1.5.2 Les impacts sur la dimension positionnelle de l'agir musical

Sur le plan positionnel, nous avons distingué les deux fonctions de l'agir se rattachant à cette dimension du MAS : *se situer* et *se positionner*. Lors de l'exposition du cadre théorique, nous avons vu que la fonction « se situer » implique de saisir la structure actuelle du déroulement d'une situation et d'en anticiper le déroulement futur (Masciotra et al., 2008). Comme nous l'avons mentionné, la possibilité de se situer efficacement lors du jeu instrumental influe grandement sur le pouvoir d'agir. Dans les situations explicitées, nous avons constaté que l'émergence des prises sur soi contribue au pouvoir du MAS de se situer. En effet, accéder à l'activité d'une zone corporelle (en prendre conscience) permet aux sujets de différencier l'activité de cette zone et, ainsi, de prendre acte de leurs tendances d'action lors du jeu. Par exemple dans la situation de répétition A chez Anne¹⁴⁰, elle prend conscience d'une tension dans la région de son trapèze (elle accède à l'activité de cette zone corporelle) et

¹⁴⁰ Voir chapitre 4, section 4.1.5.2.

remarque que cette tension à l'épaule est liée à l'action de soulever la flute pour la porter à ses lèvres (elle prend conscience d'une de ses tendances d'action lors du jeu). Ce constat lui permet de mieux se situer par rapport à la cause d'une difficulté. En effet, elle émet l'hypothèse suivante : cette tension pourrait être l'amorce d'un ensemble de tensions musculaires qui entravent sa dynamique somatique lors du jeu de la flute. Cette hypothèse permet à Anne de réorienter son travail en répétition et elle évolue ainsi dans la poursuite de son développement musical.

La fonction « se positionner », quant à elle, désigne tout autant les positionnements préactifs sur les plans corporel (posture, organisation corporelle en amont du geste) et mental (se donner des objectifs, faire des choix, inhiber, etc.)¹⁴¹. Dans les résultats obtenus, nous constatons que les impacts au niveau de la fonction « se positionner » résident principalement sur le plan corporel : les prises sur soi permettent aux sujets de clarifier leur base d'appui, d'optimiser l'état tonique de différentes parties du corps, d'optimiser l'alignement des volumes (tête, cage thoracique, bassin), de raffiner la verticalité, de mieux soutenir les bras, d'ouvrir certains espaces de respiration, etc. Sur le plan mental, certaines prises sur soi permettent notamment aux sujets de désamorcer la préparation non fonctionnelle à l'action ou d'inhiber les extras anticipatoires qui interfèrent avec le déroulement fluide de celle-ci.

5.1.5.3 Les impacts sur la dimension gestuelle de l'agir musical

La dimension gestuelle du MAS désigne ce qui est perceptible de l'extérieur : les stratégies de travail instrumental effectives mobilisées par le MAS en situation de répétition, la qualité et la fluidité du geste musical déterminant la qualité du son produit, la précision de l'exécution, les gestes expressifs pour communiquer l'intention musicale au public, la présence scénique, etc. La fonction de l'agir se

¹⁴¹ Nous distinguons ici les plans corporels et mentaux pour le bien de la théorisation, mais le lecteur doit garder à l'esprit que, du point de vue de l'énaction, toute action possède une dimension physique, mentale et émotionnelle qui procèdent de manière intégrée.

rattachant à la dimension gestuelle est « transformer la situation ». Lors de l'analyse des situations explicitées, nous avons vu que l'optimisation de la dynamique dispositionnelle et positionnelle du MAS influence la dimension gestuelle de l'agir musical. De nombreux exemples de cette dynamique ont été donnés lors de l'analyse des situations de jeu instrumental, et synthétisés dans les tableaux récapitulatifs présentés à la suite de chacune des analyses. Parmi les impacts mis en reliefs dans nos données, notons :

- la résolution de blocages techniques (l'émergence d'une avenue pour intervenir sur ceux-ci) ;
- l'optimisation globale de l'organisation corporelle permettant une tenue plus économique et optimale de l'instrument ;
- un souffle plus libre et ample ainsi qu'une liberté accrue du jeu des mains ;
- la diminution de tensions musculaires non-fonctionnelles au moment de jouer ;
- un sentiment de fluidité technique du jeu musical ;
- un sentiment de liberté dans l'expressivité musicale ;
- un sentiment de présence à la musique ; et
- la diminution de l'anxiété de performance.

Chez nos deux sujets, l'émergence des prises sur soi en situation musicale semble donc avoir une influence sur l'ensemble des fonctions de l'agir (se disposer, se situer, se positionner et transformer). Ainsi, elles contribuent au développement de l'agir musical du MAS.

5.1.5.4 Synthèse des progrès de l'agir musical

Lors de la présentation de la problématique, nous avons décrit divers obstacles au développement de l'agir musical qui sont communs à de nombreux musiciens.¹⁴²

Puis, dans la présentation des cas, nous avons mis de l'avant les progrès dans le développement musical que les sujets considèrent avoir faits à travers leur démarche d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical.¹⁴³ Il appert que cette démarche leur a permis de progresser sur plusieurs aspects de leur pratique musicale, soit, la prévention et la gestion des troubles musculosquelettiques liés au jeu instrumental, le développement du geste musical, l'intervention sur leur dynamique somatique globale en situation de jeu instrumental, la gestion de l'anxiété de performance musicale, l'évolution de tendances dispositionnelles et l'atteinte de moments fluides durant le jeu.

Ces progrès ont été rapportés par nos deux sujets à l'exception de quelques nuances en lien avec leurs difficultés personnelles et leur projet de départ. En effet, seule Anne a noté des progrès sur le plan de la prévention et la gestion des troubles physiques liés au jeu instrumental. Nous avons vu qu'Anne était aux prises avec de sérieux troubles musculosquelettiques liés au jeu instrumental et que son principal objectif, lorsqu'elle a entrepris sa démarche en éducation somatique, était de prévenir les blessures et de maintenir sa capacité à jouer. Marc pour sa part n'a jamais expérimenté ce type de problème. De plus, les progrès au niveau de l'évolution de tendances dispositionnelles identifiées semblent plus nombreux et approfondis chez Marc que chez Anne. Encore une fois, ces progrès entrent en cohérence avec le projet de départ de Marc : apprendre à se disposer de manière optimale au jeu musical et approfondir sa compréhension de concepts difficiles à cerner pour lui, bien

¹⁴² Voir chapitre 1, section 1.1.

¹⁴³ Voir chapitre 4, sections 4.1.6 et 4.2.6.

qu'abondamment utilisés dans le domaine artistique (centration, présence, laisser-aller).

En somme, il appert que la démarche d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical d'Anne et de Marc augmente considérablement leur pouvoir d'agir des sujets en situation de jeu musical. Les principaux éléments observés contribuant à ce phénomène sont les suivants :

- le développement d'une meilleure conscience de leurs tendances d'actions dans le jeu instrumental et des attitudes corporelles et dispositionnelles favorisant une dynamique somatique optimale;
- le raffinement de l'acuité somatique, rendu possible grâce à la vigilance au vécu somatique, permettant aux sujets de déceler les tensions musculaires durant le jeu et, ainsi, de prévenir les blessures, de cibler la source de difficultés techniques et dispositionnelles (anxiété de performance) et de raffiner leur geste musical en situation de jeu;
- le développement de ressources concrètes (stratégies somatiques, repères, prises sur soi) pour moduler la dynamique somatique en situation de jeu (en préparation au jeu, en répétition et en concert) et, ainsi, transformer la situation musicale à son avantage;
- et une évolution des façons de concevoir la pratique instrumentale et le fonctionnement somatique en général contribuant à l'adoption de pratiques plus holistiques et respectueuses du soma dans la pratique instrumentale.

L'ensemble de ces éléments contribue au développement d'une plus grande autonomie dans le travail instrumental et à la poursuite de l'évolution des sujets vers un agir musical toujours plus fluide et performant.

En ce qui a trait au dernier point, les deux sujets notent une évolution dans leur façon de concevoir leur pratique musicale, qui s'exprime notamment à travers les stratégies qu'ils adoptent lors du travail instrumental et par l'évolution de certaines de leurs tendances dispositionnelles profondes (croyances, façon d'envisager le monde qui déterminent nos manières d'agir au quotidien). En effet, à travers les divers allers-retours entre la pratique somatique et musicale, les sujets vivent un changement de paradigme dans leur conception de leur pratique musicale : ils progressent vers une vision de plus en plus somatique de leur jeu instrumental. C'est peut-être à ce niveau que repose le cœur du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical des sujets. En effet, nous avons souligné, au début de ce chapitre, que l'agir en éducation somatique et l'agir en musique (tel que développé par les sujets) relevaient, au départ, de deux paradigmes distincts. En effet, la pratique musicale des sujets semblait s'inscrire dans une vision plutôt rationaliste et dualiste de la personne, de son agir et du monde, alors que, dans leur pratique d'éducation somatique, ils étaient amenés à concevoir ces éléments de manière plus holistique. Ainsi, les développements dans l'un et l'autre de ces paradigmes étaient difficilement conciliables. Puis, en adoptant une vision de plus en plus somatique de leur pratique musicale, les sujets progressent vers une unification de leur vision du monde dans les deux sphères d'activité. Ainsi, ce changement progressif de paradigme pour concevoir sa pratique musicale constitue, selon nous, un des aboutissements les plus importants du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical : il contribue au fonctionnement articulé des composantes de deux agirs qui étaient dissociés au départ, notamment en raison des paradigmes contrastants auxquels ils appartenaient.

5.1.6 Synthèse du processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical

Nous avons vu que *l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical* est un processus par lequel on rend interdépendants deux agirs (somatique et musical), développés dans deux sphères d'activité différentes en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. Les diverses observations qui précèdent sur l'intégration de certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical chez nos deux sujets nous permettent de proposer une modélisation du fonctionnement de ce processus, tel que vécu par nos sujets.

Deux agirs dissociés au départ

Tout d'abord, notre interprétation des cas d'Anne et de Marc nous a permis d'affirmer que, chez nos deux sujets, l'agir somatique et l'agir musical étaient indépendants au départ et peu conciliables en raison des contextes très contrastants prenant place dans les deux pratiques et des paradigmes opposés dans lesquels prenaient racine la pratique somatique et la pratique musicale.

La polarisation par le projet

Cependant, comme nous l'avons mentionné précédemment, le fait que les deux sujets aient entrepris la pratique de méthodes d'éducation somatique avec le projet que celle-ci leur permette d'améliorer certains aspects de leur pratique musicale a eu un effet sur l'initiation du processus d'intégration. En effet, nous avons identifié le projet de départ des sujets comme le principal élément polarisateur du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical.

La coordination dynamique des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical

La coordination dynamique des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical constitue le cœur du processus d'intégration des sujets. Nous avons montré que, chez nos deux sujets, les composantes de l'agir somatique et de l'agir musical sont coordonnées et articulées progressivement entre elles à travers de nombreux allers-retours entre les deux sphères d'activité. Nous avons vu que l'initiation de ce processus nécessite le développement de repères par les sujets. Puis, ce processus évolue conjointement avec le développement des composantes de l'agir somatique réalisé à travers de multiples énactions des stratégies somatiques et prises sur soi dans diverses situations. Ensuite, le développement des prises sur soi entraîne une simplification des stratégies nécessaires à leur énaction. Finalement, à un haut niveau de développement et de coordination, les prises sur soi font partie intégrante de l'organisation du MAS. Ce processus a été décrit de manière détaillée au cours de la section 5.1.4.

Le développement de l'interdépendance des agirs

La coordination dynamique des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical peut donc mener au développement d'une certaine interdépendance entre ces éléments. L'exemple de l'ancrage au sol en situation de concert chez Anne, mentionné plus haut¹⁴⁴, illustre bien cette idée : elle mentionne qu'être vigilante à la qualité de son ancrage au sol est un élément qui est constamment en filigrane, pour elle, dans toute situation : « Si je ne pense pas à mes pieds, je ne pense probablement pas à grand-chose d'autre. [...] Ça fait partie de... de ma présence à moi. » (A.EE1.1:752-754). Selon Anne, cette prise corporelle fait en quelque sorte partie intégrante de son organisation. Elle est donc intégrée à l'agir musical.

¹⁴⁴ Chapitre 4, section 4.1.5.3.

Il est à noter que l'intégration, telle que vécue par nos sujets, est un processus non-linéaire et, dans les situations étudiées, nos sujets n'atteignent pas toujours un haut niveau de coordination des composantes de l'agir somatique dans l'agir musical. Bien que certaines composantes des agirs somatique et musical puissent devenir interdépendantes, ces deux pratiques demeurent autonomes. Elles deviennent cependant de plus en plus complémentaires, voire congruentes et s'alimentent l'une l'autre dans leurs développement respectifs. En effet, nous avons vu que le processus d'intégration, tel que vécu par les sujets, leur permet de poursuivre leur évolution vers un agir musical plus performant. En effet, le développement des dimensions gestuelle, positionnelle et dispositionnelle du MAS entraîne une augmentation du pouvoir d'agir de nos sujets en situation de jeu musical. Soulignons que le signe le plus remarquable du développement d'une complémentarité entre les agirs somatique et musical chez nos sujets repose notamment sur l'évolution de leurs conceptions. En effet, chez nos deux sujets, on constate que leur manière de concevoir leur pratique musicale est de plus en plus teintée d'une vision somatique. On assiste donc à une unification des paradigmes opposés au départ qui contribue à l'intégration toujours plus profonde de l'agir somatique et de l'agir musical.

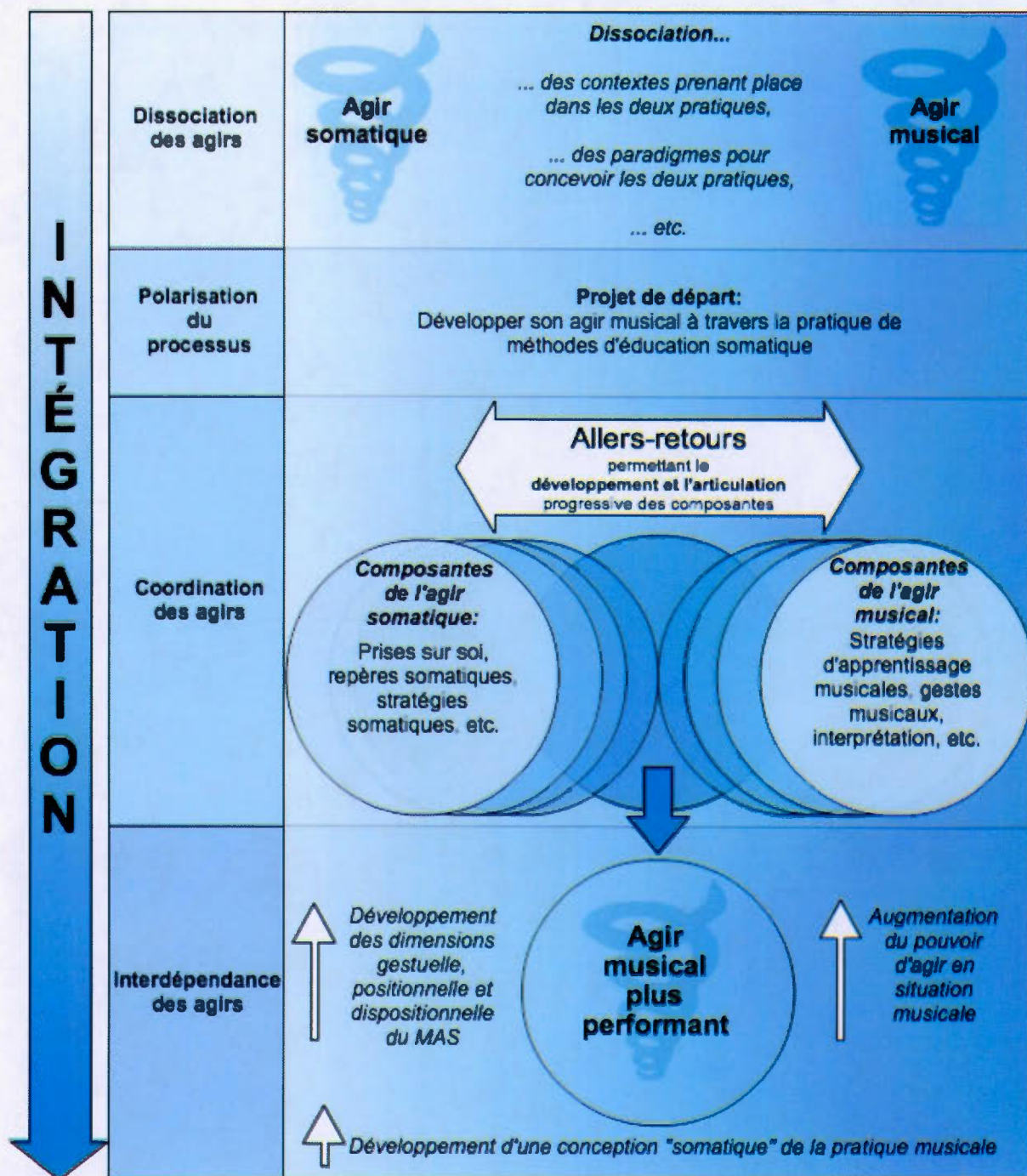


Figure 5-7 Synthèse du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical chez Anne et Marc

5.2 Les stratégies pédagogiques préconisées par les éducateurs somatiques ayant été déterminantes dans le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical des sujets

Lors de l'exposition des cas, nous avons décrit l'expérience d'Anne et de Marc en éducation somatique.¹⁴⁵ Cette description nous a permis de mettre de l'avant différentes stratégies d'enseignement mises en action par les éducateurs somatiques ayant travaillé avec eux. Nous revenons ici sur certaines stratégies d'enseignement mises en œuvres par les éducateurs somatiques ayant pu influencer sur l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans leur agir musical. Afin d'envisager ce phénomène, nous nous référerons à la perspective de l'énaction en éducation (Masciotra et al., 2008), mais aussi à certains auteurs appartenant à d'autres courants en éducation ayant réfléchi sur les conditions pouvant favoriser l'apprentissage et l'intégration.

Rappelons d'abord qu'Anne a principalement travaillé avec deux enseignants : Maurice et Diane. Maurice, qui l'a accompagnée durant la période de son baccalauréat en musique, la recevait dans le contexte de leçons individuelles. Diane, quant à elle, l'a accompagnée lors de sa formation professionnelle dans le cadre de leçons en petits groupes (variant de deux à six personnes). Marc, de son côté, a travaillé la technique Alexander avec Claire durant plusieurs années avant de prendre quelques leçons avec Raymond. En Feldenkrais, il a travaillé avec trois enseignantes dans deux contextes différents. En entrevue, nos deux sujets ont moins approfondi le travail avec les enseignants qui les ont accompagnés dans les contextes de petits et grands groupes. De fait, un contexte d'enseignement de groupe se doit d'être plus standardisé et ne permet pas une attention aussi particulière à chacun qu'un contexte

¹⁴⁵ Voir chapitre 4, sections 4.1.3 et 4.2.3.

d'enseignement individuel. Cependant, dans le contexte des leçons individuelles et de groupe, les sujets ont relevé quelques éléments qui, selon nous, ont pu avoir une influence sur la dynamique d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical.

5.2.1 La prise en compte de l'apprenant et de son projet personnel

Tout d'abord, nous avons vu que, chez nos deux sujets, le projet personnel qu'ils caressaient lorsqu'ils ont entrepris la pratique de méthodes d'éducation somatique a eu une influence majeure sur leur processus d'intégration. En effet, comme nous l'avons mentionné, pour plusieurs auteurs (Masciotra et al., 2008; Perrenoud, 2004; Roussel, 2011; Tardif, 1999), la démarche d'acquisition d'apprentissages nouveaux aurait avantage à prendre place dans un projet plus large, en lien avec le développement professionnel et personnel de l'apprenant. Afin que cette dynamique soit possible, plusieurs auteurs (Perrenoud, 2004; Roussel, 2011) soutiennent qu'il est essentiel que l'enseignant fasse place à l'histoire et au projet de l'apprenant dans son enseignement.

À la lecture des données présentées, nous constatons que la prise en compte du projet de Marc et Anne est variable chez les différents éducateurs somatiques les ayant accompagnés. Dans le cas d'Anne, celle-ci a souligné que Maurice a pris en compte son projet personnel (préserver sa capacité à jouer de la flute et comprendre la source de ses blessures) dès le départ. L'ensemble de sa démarche d'enseignement fut ensuite articulée autour de cet objectif. Dans le même ordre d'idée, Marc souligne que Claire s'est informée dès le départ de ses objectifs personnels à travers sa démarche en technique Alexander. Par la suite, elle est restée attentive à l'évolution de Marc et de ses objectifs tout au long de sa formation. Il a également décrit une séance individuelle d'intégration fonctionnelle (méthode Feldenkrais) dont le thème a été choisi en fonction de ses objectifs personnels et de ses besoins. En ce qui a trait à Raymond (le second professeur de technique Alexander de Marc), Marc remarque

que ce dernier lui pose peu de questions sur son projet personnel. Le professeur semble plutôt se fier à sa propre expérience de travail auprès d'autres musiciens. Dans le cadre de cette étude qui ne présente que l'étude de deux cas, nous ne pouvons évaluer avec justesse l'efficacité de l'une ou l'autre de ces approches pédagogiques. Cependant, la littérature en éducation laisse présager qu'en tenant compte de l'histoire et des objectifs de ses élèves, l'éducateur somatique serait plus susceptible de comprendre l'élève et d'être en mesure d'adapter son enseignement à ses besoins (Masciotra et al., 2008; Perrenoud, 2004; Roussel, 2011). Du côté de l'apprenant, lorsqu'il se sent compris et impliqué dans le processus d'apprentissage (p. ex. dans le choix du contenu des leçons) il est plus susceptible de s'engager positivement et à long terme dans une démarche d'apprentissage (Viau, 2009).

En effet, selon Masciotra et al. (2008), « Une personne apprend en fonctionnant dans des situations et selon les buts qu'elle se fixe ou ceux qu'on lui suggère, mais alors c'est sa *compréhension* de ces buts qui importe » (p. 144). Selon cette perspective, même les enseignants les plus structurés et les plus connaisseurs de leur discipline ne peuvent jamais présupposer de la compréhension ou des objectifs des apprenants. En prenant en compte le projet des apprenants dès le départ, les éducateurs somatiques s'engagent de concert avec l'apprenant dans un processus signifiant susceptible de favoriser l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical. Cette idée est d'ailleurs au cœur de la pédagogie différenciée (Perrenoud, 2004) un des courants importants dans le domaine de l'enseignement actuellement.

5.2.2 L'accompagnement de l'apprenant dans le développement d'une activité réflexive

Nous avons vu que l'activité réflexive joue un rôle essentiel dans le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical. Dans la perspective de l'énaction en éducation, on considère que « La réflexion n'opère pas que dans la tête, elle se déroule toujours dans un corps-esprit qui se prolonge dans

l'espace-temps » (Masciotra et al., 2008, p. 142). En effet, du point de vue de l'énaction, la réflexion est incorporée et distribuée puisqu'elle peut être partagée avec autrui et qu'elle s'appuie sur les ressources matérielles (ordinateur, livre, schéma) qui entourent la personne. L'éducateur somatique peut donc intervenir activement dans le développement de l'activité réflexive des apprenants. Cette intervention est susceptible d'enrichir la réflexion de l'apprenant et, par le fait même, l'intégration de l'agir somatique à l'agir musical.

5.2.2.1 Encourager l'apprenant à développer sa réflexion sur sa pratique personnelle (musicale et somatique)

La description de l'expérience des sujets en situation d'apprentissages de méthodes d'éducation somatique nous a permis de constater que certains des éducateurs somatiques qui les ont accompagnés les ont encouragés à développer leur réflexion sur eux-mêmes et leur propre pratique (somatique et musicale). Dans le cas d'Anne, nous avons noté que Maurice l'accompagne dans le développement de sa réflexion par rapport à certains éléments de son agir musical pouvant être à la source du développement de troubles musculosquelettiques. En effet, lorsqu'il enseigne à Anne différentes notions de la technique Alexander, il reste toujours à l'affut des liens à faire avec son projet personnel et professionnel (lié à sa pratique musicale). De plus, il la questionne sur ses activités musicales de la semaine et sur ses efforts pour intégrer l'agir somatique à sa pratique musicale. Marc, pour sa part, souligne que Claire consacre beaucoup de temps à discuter avec lui de ses tendances dispositionnelles dans l'action (tendance au contrôle, désir de bien faire, etc.) et, ce, dans le travail plus traditionnel de la technique Alexander comme dans le travail à l'instrument. Cette action pédagogique est aussi en cohérence avec le projet personnel de Marc qui recherche principalement des pistes pour mieux se disposer au jeu musical. De plus, il souligne que Claire l'accompagne dans son processus réflexif à toutes les étapes de son processus d'apprentissage en technique Alexander.

Dans la perspective de l'énaction en éducation (Masciotra et al. 2008), on considère que la réflexion est un des éléments essentiels au développement de soi. Accompagner l'apprenant dans un processus réflexif par rapport à ses tendances dispositionnelles (façons d'être), positionnelles et gestuelles dans le cadre des leçons d'éducation somatique et de sa pratique musicale nous apparaît comme une stratégie pédagogique pouvant enrichir le processus réflexif de l'apprenant, l'aider à faire des liens entre ces deux sphères d'activité et, ainsi, favoriser l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical.

5.2.2.2 Encourager l'apprenant à observer ses tendances d'actions dans le mouvement à travers de fréquents reculs réflexifs

Lors de la présentation du cadre théorique, nous avons vu que, dans la perspective de l'énaction de Masciotra (2005) ainsi que dans celle de la psychophénoménologie de Vermersch (2012), la dynamique liée à la réalisation de l'action (conscience préreflexive ou agissante) se distingue de la dynamique liée à l'activité réflexive (impliquant une mise à distance de l'action en cours, la conscience réfléchie). En effet, l'action en cours n'implique pas de questionnement explicite : la personne se concentre plutôt sur le but qu'elle vise sans trop s'interroger sur les moyens utilisés, autrement elle ne serait pas efficace. Par contre, dans le recul réflexif, qui survient dans les pauses d'action ou après l'action, l'agir devient vraiment réflexif, ce qui implique une mise à distance de l'action. La personne réfléchit sur sa démarche en vue d'en favoriser un meilleur déroulement ou, éventuellement, pour réorienter le processus en cours.

Certains praticiens en technique Alexander présentés dans les cas (notamment, Claire dans le cas de Marc et Maurice dans le cas d'Anne) encouragent l'apprenant à observer ses tendances d'action dans le mouvement (p. ex. lors du lever de chaise). En effet, les deux sujets remarquent que, dans les leçons de technique Alexander, leurs professeurs emploient un discours favorisant l'inhibition et le non-faire (p. ex. :

Tu ne veux pas te lever) et les questionnent constamment afin de les amener à reconnaître comment ils se préparent, anticipent et initient les divers mouvements proposés. Ainsi, les apprenants sont plus en mesure de se situer par rapport aux facteurs qui perturbent leur action (c.-à-d. ce qui participe de l'action et qui la limite). En Feldenkrais, en plus de donner les consignes pour guider les nombreuses variations de mouvement, tout au long des séances (lors de l'exécution des mouvements ainsi que durant les nombreuses pauses rythmant la séance), les praticiens guident l'attention des participants sur divers aspects de leur expérience. En questionnant les participants tout au long des leçons, ils induisent chez eux un questionnement explicite. Ainsi, par ces brefs reculs réflexifs, les participants mettent à distance leur vécu sensoriel, mais aussi leurs attitudes dans l'exécution du mouvement. Cette démarche leur permet de se situer par rapport à leurs tendances d'action sur les plans gestuel, positionnel et dispositionnel.

Ainsi, les leçons d'éducation somatique sont enrichies de fréquents et plus ou moins brefs reculs réflexifs (impliquant une mise à distance de l'action en cours) pouvant entraîner diverses prises de conscience. Lors de la présentation des cas, la *prise de conscience des tendances d'actions*, développée à travers ce processus, a été ciblée comme l'un des progrès entraînés par la pratique de l'éducation somatique permettant aux sujets de mieux intervenir lorsqu'ils rencontrent des difficultés techniques ou de positionnement à l'instrument. De plus, en apprenant à s'observer à travers de constants allers-retours entre l'action et la réflexion, les sujets développent une certaine autonomie dans le travail instrumental : ils ont moins besoin d'un professeur ou d'une quelconque référence extérieure pour cibler la source de leur difficulté dans leur jeu musical. Nous croyons donc que cette pratique pédagogique est l'un des éléments essentiels permettant au musicien de faire le pont entre la pratique somatique et la pratique musicale.

5.2.2.3 Accompagner l'apprenant dans sa réflexion sur ses progrès

Au cours de ce chapitre, nous nous sommes attardés à la *situation de répétition A* « Une répétition suite à une séance de Feldenkrais »¹⁴⁶, vécue par Marc. Lors de cette répétition, durant laquelle Marc travaille son instrument en revenant à la maison après une séance de Feldenkrais, il parvient à énoncer un geste musical étonnamment fluide de manière très spontanée et cette liberté de jeu l'entraîne dans un état global de *flow*. Cependant, il souligne également que malgré ses efforts, il s'est avéré difficile, voire impossible pour lui, de réenactiver les prises corporelles et dispositionnelles ayant émergé dans la répétition réalisée immédiatement après cette leçon, lors d'autres répétitions subséquentes. Nous avons suggéré que l'impossibilité d'intégrer les prises sur soi énoncées à ce moment à plus long terme, dans la pratique musicale de Marc était probablement due à un repère somatique peu développé qui ne permettait pas une réelle coordination entre l'agir somatique et l'agir musical. En effet, dans cette situation d'apprentissage de la méthode Feldenkrais, Marc semblait avoir accédé à la réussite en acte *du relâchement de son épaule*, mais sa compréhension des moyens mis en œuvre pour l'émergence de cette prise semblait obscure. Nous en avons conclu que, bien qu'il ait opéré un réfléchissement sur cette prise, sa réflexion sur celle-ci, quant à elle, semblait peu élaborée.¹⁴⁷

Il est envisageable que, pour développer davantage cette prise, Marc aurait eu besoin d'y accéder plus d'une fois avec l'accompagnement de l'enseignant. Il faudrait qu'il puisse reproduire quelque fois cette prise pour la faire émerger et pouvoir ensuite le mettre à distance comme phénomène mental (développer sa réflexion). Cependant, en se basant sur Piaget, Vygotski et de nombreux auteurs du domaine de l'éducation somatique, Harbonnier-Topin & Simard (2015) soulignent que la mise en mot de l'expérience corporelle (comprise à un niveau prélinguistique) aurait un impact sur

¹⁴⁶ Voir chapitre 4, section 4.1.12.2.

¹⁴⁷ Voir chapitre 5, section 5.1.4.1.

l'apprentissage d'habiletés physiques. En effet, la compréhension qu'a développée Marc des moyens mis en œuvre pour favoriser l'émergence de la prise corporelle *du relâchement de son épaule* aurait pu être plus approfondie si ce dernier avait été accompagné dans la mise en mots des progrès effectués lors de cette séance de Feldenkrais. Nous avons vu que Marc combine la pratique de deux méthodes d'éducation somatique : la technique Alexander et la méthode Feldenkrais. Une des particularités de l'expérience de Marc de la méthode Feldenkrais est qu'il a principalement expérimenté cette méthode dans un contexte de groupe et très peu en contexte individuel. Cependant, la mise en mot de l'expérience corporelle est une activité plus marginale dans le contexte de la pratique de la méthode Feldenkrais en groupe.

En effet, une des principales différences entre la technique Alexander et la méthode Feldenkrais enseignée en groupe dans l'expérience de Marc réside dans la mise en mots de l'expérience par le praticien et l'apprenant. L'analyse de l'expérience de nos sujets en technique Alexander révèle que dans le contexte individuel des leçons de technique Alexander, les échanges entre praticien et apprenant sont directs et continus. Marc et Anne soulignent tous deux les échanges très riches qu'ils ont eus avec leurs professeurs sur la technique et les principes de base s'y rattachant. De plus, les praticiens en technique Alexander présentent, lors des leçons, leurs conceptions de certains éléments pouvant favoriser une dynamique somatique optimale (coordinations fonctionnelles, attitudes fonctionnelles, etc.). En effet, la *technique Alexander* vise le *contrôle conscient*. Elle propose à l'apprenant une démarche précise pour atteindre le contrôle primaire impliquant différents processus : la vigilance au vécu somatique, l'inhibition, la projection des directions et le consentement. Les directions sont d'ailleurs clairement identifiées et mises en mots par les formateurs. Elles deviennent pour l'apprenant des repères : il sait que pour atteindre le contrôle primaire, il doit libérer son cou, ouvrir son dos, allonger sa colonne, etc. Les praticiens de la technique Alexander proposent aussi un ensemble

de stratégies et de techniques favorisant l'atteinte du contrôle primaire (le repos actif, le *Monkey*, etc.) que l'apprenant est invité à reproduire par lui-même en dehors des leçons. De plus, lorsque l'apprenant atteint une meilleure organisation dans l'exécution d'un mouvement, c'est-à-dire lorsqu'il parvient à énoncer le contrôle primaire, le praticien en technique Alexander le lui fait remarquer explicitement.

À l'opposé, la méthode Feldenkrais, expérimentée dans un contexte de groupe, favorise peu les échanges entre l'éducateur somatique et l'apprenant. Évidemment, le contexte de groupe ne permet pas le même niveau de rétroactions personnelles aux apprenants que le contexte individuel. De plus, comme nous l'avons vu, la pédagogie de la méthode Feldenkrais mise sur l'apprentissage *par* le mouvement pour provoquer une auto organisation du soma ou du PAS. Pour ce faire, les formateurs/praticiens évitent généralement les indications directes s'adressant à une personne en particulier. Si le praticien remarque que certaines personnes ont mal compris le mouvement à exécuter, il reprendra l'explication du mouvement pour tout le groupe sans cibler qui que ce soit. De plus, pour prévenir l'induction d'un esprit de performance chez les participants et favoriser l'exploration, on évite la démonstration et la correction directe du mouvement. En fait, ce qui est recherché à travers les séances n'est pas un mouvement idéal, mais bien une certaine qualité de mouvement : celui-ci doit être fluide et effectué avec l'effort juste (économique). La vigilance au vécu somatique, la variation des mouvements, la lenteur et la réduction de l'effort sont les principales stratégies proposées pour favoriser la différenciation, qui permettra au participant d'atteindre cette qualité de mouvement. Bien sûr, dans la structure des séances, certains éléments essentiels pour l'apprentissage recherchés dans l'exploration de mouvement sont mis de l'avant par l'enseignant à des moments clés. Cependant, si certaines personnes du groupe ne perçoivent pas ces indices, elles ne seront habituellement pas corrigées. De plus, à la fin des séances, les participants sont parfois invités à mettre en mots leur expérience dans un journal ou oralement.

Cependant, dans ce processus, le praticien se contente souvent d'accueillir les réflexions de chacun sans intervenir.

Ce processus a bien sûr plusieurs avantages, notamment, il permet au participant de développer son ressenti, d'apprendre à évaluer par lui-même la qualité du mouvement qu'il produit et de développer son autorité intérieure. Cependant, l'envers de la médaille est que le participant est aussi souvent laissé à lui-même dans l'erreur comme dans la réussite. Il est donc possible qu'il ait accès à de nouvelles prises sur soi durant les leçons, mais que son processus de prise de conscience par rapport à l'émergence de ces prises reste inachevé.

Il appert que dans l'approche pédagogique de la méthode Feldenkrais, telle que vécue par Marc, on accompagne l'apprenant vers une réussite en acte : dans le cas qui nous occupe, Marc arrive à relâcher son épaule. Cependant, ce dernier semble laissé à lui-même pour le passage de la réussite dans le contexte de la leçon, avec l'accompagnement de l'éducateur somatique, à la réussite par lui-même. Comme nous l'avons vu, le repère somatique de Marc est ici incomplet : dans d'autres situations musicales, Marc recherche le relâchement de l'épaule à partir du souvenir qu'il a de cette sensation (le réfléchissement), mais il semble manquer de stratégies pour réenactuer cette prise. Il a donc une compréhension limitée des moyens qui ont permis cette réussite. Accompagner l'apprenant dans la mise en mots de ses progrès dans la méthode Feldenkrais pourrait être une stratégie permettant de pallier cette limite. Rappelons cependant que Marc a peu expérimenté la formule individuelle de la méthode Feldenkrais (Intégration fonctionnelle). En effet, revenir sur le relâchement de l'épaule en leçon individuelle aurait également pu lui permettre d'incorporer davantage et de faire émerger cette prise par la réussite en acte répétée et de pouvoir enfin la mettre à distance et approfondir sa réflexion sur cette prise.

Nous émettons donc l'hypothèse que, bien qu'il soit possible que l'apprenant arrive à développer un repère somatique par lui-même, l'accompagnement de l'éducateur

somatique serait susceptible de favoriser et/ou d'accélérer ce processus et même de permettre des développements qui ne surviendraient peut-être pas autrement. Cependant, d'un autre côté, un repère somatique qui ne serait pas fondé sur une compréhension en acte, mais plutôt sur une pure théorisation trop rigide du mouvement idéal à atteindre (ou une réflexion non-congruente avec la compréhension-en-acte) pourrait limiter l'expérience de l'apprenant et l'amener à ne rechercher qu'une seule chose plutôt qu'à être ouvert à la découverte. Une conceptualisation non-fondée sur l'expérience-en-acte ou purement théorique pourrait aussi amener la personne dans une dynamique d'analyse et de contrôle plutôt que dans la dynamique de recherche et d'ouverture au nouveau, recherchée en Feldenkrais. Dans la section « Les questionnements de Marc par rapport à l'approche de Claire »¹⁴⁸, Marc souligne d'ailleurs que l'omniprésence des consignes qu'il se répète mentalement lorsqu'il cherche à appliquer la technique Alexander nuit parfois à la fluidité de son agir musical. Au contraire, lors de cette répétition se déroulant suite à une séance de Feldenkrais, Marc remarque qu'il atteint une grande fluidité dans son geste musical, et ce d'une manière particulièrement spontanée. Il souligne que l'absence de discours mental lors du jeu lui donne un grand sentiment de liberté : il est entièrement engagé dans l'action de jouer et n'est pas divisé entre une dynamique réflexive et une dynamique d'action. C'est peut-être cette spontanéité et cette absence de contrôle réflexif qui sont recherchées dans la méthode Feldenkrais. D'ailleurs Jain, Janssen, & DeCelle (2004) suggèrent la nuance suivante en ce qui a trait aux objectifs de chacune des approches : « Dans la technique Alexander, l'objectif est d'atteindre un mouvement contrôlé, élégant et fonctionnel, alors que dans la méthode Feldenkrais on désire un mouvement spontané, élégant et fonctionnel »¹⁴⁹ (p. 818).

¹⁴⁸ Voir « Le cas de Marc » section 4.1.10.1 : L'expérience de Marc en technique Alexander

¹⁴⁹ Traduction libre de l'auteure de Jain, Janssen, & DeCelle (2004) : "In the Alexander technique, the objective is controlled, elegant, functional movement, whereas in the Feldenkrais method, the desire is spontaneous, elegant, functional movement" (p. 818)

Il est important de souligner que la technique Alexander est une approche qui fut spécifiquement créée, au départ, pour l'amélioration de l'organisation somatique dans diverses activités. Nous avons vu, lors de la présentation des approches, que le projet de départ ayant poussé Matthias Alexander à développer la technique Alexander était de régler ses problèmes de voix dans ses activités de comédien. À partir de ses découvertes personnelles, il a donc développé une marche à suivre pour permettre aux gens de retrouver un contrôle conscient sur leurs tendances d'action non efficaces. Cependant, en Feldenkrais, on conçoit que les progrès du PAS surviennent par une auto organisation de la personne entière considérée comme un système dynamique. En explorant le mouvement, le système se réorganise et ce processus ne se déroule pas nécessairement de manière consciente. Le développement du PAS dans d'autres sphères d'activité est donc un effet collatéral de la pratique de la méthode Feldenkrais, mais n'est peut-être pas nécessairement son but premier. En effet, la spontanéité recherchée dans cette approche ne serait probablement pas possible dans une dynamique de contrôle.

En somme, est-ce qu'accompagner l'apprenant dans la mise en mots de ses progrès est une stratégie pédagogique efficace dans le cadre de situations d'apprentissage somatique? Est-ce que cette stratégie serait pertinente dans le cadre des deux approches somatiques en question dans cette étude? Dans les limites de notre recherche, il est difficile de l'affirmer sans l'ombre d'un doute. Cependant, s'il s'avère juste que la quête d'accès aux repères est un vecteur dans le processus de coordination de l'agir développé en éducation somatique à l'agir musical, il reviendrait à l'éducateur somatique de guider l'apprenant vers une meilleure compréhension des processus entrant en jeu dans l'émergence des prises sur soi, et, ce, sans lui imposer sa vision ou une conception trop rigide de ces éléments.

5.2.3 Favoriser la pratique de la technique Alexander dans un mode d'agir habituel

Nous avons vu qu'encourager l'apprenant à observer ses tendances d'actions dans le mouvement à travers de fréquents reculs réflexifs semble une stratégie pédagogique pouvant favoriser l'intégration. Cependant, Marc remet en question cette stratégie puisqu'il remarque que, lorsqu'il cherche à reproduire le discours mental proposé par Claire en situation de jeu (p. ex. *tu ne veux pas jouer, libère ton cou, ouvre le dos*), il s'enlise parfois dans une dynamique liée à l'activité réflexive qui perturbe son agir musical.¹⁵⁰ En effet, il remarque que l'omniprésence d'un discours mental l'amène parfois dans une dynamique où il contrôle sa réflexion plutôt que son action. Pourtant, nous avons vu que, selon Masciotra (2005) toute tentative de saisie réflexive lors de la réalisation d'une action rend l'agir diffus et moins performant.¹⁵¹ Un engagement total dans l'action serait donc plus susceptible de permettre à Marc d'atteindre un jeu fluide.

À l'opposé de Claire et de Maurice, Marc rapporte que, lors des leçons de technique Alexander, Raymond¹⁵² (le second professeur de technique Alexander de Marc) ne met pas l'accent sur le discours mental (suggestions d'inhibition et de non-faire, questionnements, directions, etc.). Nous avons vu que, selon l'expérience de Marc, l'enseignement de Raymond est principalement organisé autour du « lever de chaise » au cours duquel il met l'accent sur l'induction du contrôle primaire par le toucher. Selon Marc, la seule indication verbale qu'il donne est : *Laisse ton cou libre*. Puis, Marc remarque que tout en le guidant dans le mouvement, Raymond discute beaucoup avec lui. La discussion porte parfois sur les conceptions de Raymond d'une dynamique somatique juste et évolue souvent vers une grande variété de sujets sans lien avec la technique. Cette façon de faire amène Marc dans une autre dynamique : il

¹⁵⁰ Voir chapitre 4, section 4.1.10.1 : Les questionnements de Marc par rapport à l'approche de Claire.

¹⁵¹ Voir chapitre 2, section 2.1.6.

¹⁵² Voir section chapitre 4, 4.1.10.1 : Les stratégies d'enseignement particulières à Raymond.

expérimente le contrôle primaire dans un état se rapprochant plus de celui de la vie de tous les jours. Énacter le contrôle primaire dans un mode d'agir plus habituel semble donc une stratégie prometteuse pour amener Marc à se détacher du discours mental qui semble parfois lui nuire dans l'énaction de la technique Alexander en situation de jeu.

Encourager l'apprenant à observer ses tendances d'actions dans le mouvement à travers de fréquents reculs réflexifs et favoriser l'énaction de la technique Alexander dans un mode d'agir habituel sont deux stratégies d'enseignement qui ont semblé aidantes pour Marc sur différents aspects. Encore une fois, nous ne pouvons juger de la stratégie la plus efficace à partir de nos données qui se limitent à l'étude de deux cas. Peut-être qu'une combinaison de ces deux stratégies serait la formule idéale pour favoriser l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical.

5.2.4 La complexification progressive des situations d'apprentissage

En technique Alexander comme dans la méthode Feldenkrais, nous avons vu que les conditions externes de la situation pédagogique sont simplifiées au maximum. En effet, lors d'une séance standard, la mise en situation pédagogique créée en technique Alexander est relativement peu complexe : le professeur s'adresse à un seul élève et le guide dans l'exécution d'actions, elles aussi très simples (s'asseoir, se lever, s'accroupir, prendre un objet, etc.). En Feldenkrais, en travaillant souvent au sol (en position couchée) et en valorisant la lenteur, la réduction de l'effort et l'absence de modèle extérieur, on élimine aussi des stimulations pour mieux se sentir au moment présent. Ainsi, la personne n'ayant pas à interagir de manière complexe avec l'environnement peut focaliser sur son vécu intérieur et créer de multiples distinctions. En situation de jeu musical, au contraire, les conditions internes et externes de la situation sont très complexes : en plus d'interagir avec son instrument, le musicien doit souvent interagir avec d'autres musiciens, un chef d'orchestre, le

public, gérer son stress, etc. Dans une telle situation, il peut être très difficile pour le musicien d'être vigilant à son vécu somatique et d'énacter les autres états dispositionnels et positionnels optimaux atteints dans le contexte simplifié de la leçon d'éducation somatique.

Cependant, nous avons mis de l'avant, lors de la présentation des cas, que les professeurs de technique Alexander, Maurice et Claire, accompagnaient Anne et Marc dans des situations d'apprentissage de plus en plus complexes. Les différentes situations d'apprentissage proposées (tour sur table, lever de chaise, quatre pattes, *Monkey*, activités de la vie quotidienne, jeu instrumental, etc.) permettent entre autres aux sujets d'être accompagnés dans l'énaction des prises corporelles et dispositionnelles dans différents rapports à la gravité, à l'environnement et au monde. Les situations d'apprentissages proposées par les enseignants deviennent donc de plus en plus complexes jusqu'à l'intégration du jeu instrumental lors des séances dans certains cas. Grâce à cette complexification progressive des situations d'apprentissage, les sujets ont donc l'occasion de réenacter certaines prises corporelles et dispositionnelles dans diverses situations, ce qui, comme nous l'avons vu, contribue au développement et à la stabilisation des prises dans l'expérience des sujets. En effet, comme nous l'avons souligné, une prise n'est jamais identique, elle est constamment recréée et transformée en situation. Par contre, il appert que plus une prise est énoncée dans un grand nombre de situations et par une multitude de stratégies différentes, plus elle se développe et devient stable dans les possibilités d'action du sujet.

Dans la méthode Feldenkrais, il y a aussi une complexification progressive des situations d'apprentissages, mais dans une moindre mesure. En effet, nous avons vu que les séances de *Prise de conscience par le mouvement* (PCM)¹⁵³ sont élaborées à

¹⁵³ Rappelons que les séances de *Prise de conscience par le mouvement* (PCM) désignent la formule d'enseignement de la méthode Feldenkrais en groupe alors que les séances d'*Intégration fonctionnelle* désignent formule d'enseignement individuelle de la méthode.

partir de différentes fonctions ou actions de la vie quotidienne telles que respirer, se lever, se retourner, s'arrondir (flexion du tronc), s'arquer (extension du tronc), etc.. Selon cette méthode, l'amélioration de ces fonctions globales nécessite la différenciation de certains mouvements isolés. Par exemple, la bascule du bassin est un mouvement local essentiel aux fonctions plus globales de s'arrondir et de s'arquer. Dans l'ensemble des leçons élaborées par Feldenkrais, le mouvement de bascule du bassin ainsi que les différentes fonctions qui s'y rattachent seront revisités dans différents rapports à la gravité (sur le dos, sur le côté, en position assise, debout, etc.). À l'intérieur même des séances de PCM, il y a donc une complexification progressive des situations d'apprentissage: en position couchée, le sujet n'a pas à lutter contre la gravité comme dans la position debout, puis, lorsque les mouvements sont repris en position assise ou debout, le rapport habituel et plus complexe à la gravité et au monde est réintégré. Cependant, dans l'expérience que Marc a eue de la méthode Feldenkrais, on remarque que la complexification des situations d'apprentissage se limite au contexte des leçons et implique peu d'interaction avec le monde ou les objets. Hormis la leçon d'Intégration fonctionnelle où il a été invité à mimer le jeu du piano, peu d'actions pédagogiques ont été mises en œuvre dans le but d'amener Marc à faire le pont entre sa pratique de la méthode Feldenkrais et sa pratique musicale. Il est envisageable que ce facteur puisse être à la source de certaines difficultés d'intégration des prises sur soi développées dans le cadre de la pratique de la méthode Feldenkrais à l'agir musical de Marc à long terme.

5.2.5 L'intégration de l'instrument

Nous avons vu que, suite à une complexification progressive des situations d'apprentissages, Maurice et Claire font des liens avec le jeu instrumental pendant les leçons de technique Alexander. En effet, lorsqu'il joue de son instrument, le musicien doit composer avec des contraintes particulières, notamment, sur le plan ergonomique. En situation de jeu musical, la dynamique somatique du sujet est

modifiée par son rapport à son instrument. En fait, lors du jeu instrumental, le musicien et son instrument constituent un nouveau système : l'instrument est comme un prolongement du musicien (Nijs et al., 2012), il fait donc partie intégrante du MAS.

Impliquer le jeu instrumental dans les leçons de technique Alexander semble permettre aux enseignants d'accompagner Marc et Anne dans l'intégration des prises sur soi lors du jeu instrumental. Cette démarche permet aussi aux apprenants de se familiariser avec certaines stratégies pouvant favoriser l'énaction de ces prises en situation de jeu. Par exemple, dans la situation d'apprentissage somatique impliquant l'instrument, Maurice invite Anne à reprendre différentes stratégies somatiques à toutes les étapes d'une répétition. Avant de jouer, il l'invite à prendre quelques minutes pour faire un repos actif et ainsi optimiser sa dynamique somatique avant de débiter la répétition. Puis, lorsqu'elle s'installe et se prépare au jeu, il lui propose d'adopter la position mécaniquement avantageuse du *Monkey* pour réenacter certaines prises corporelles et optimiser ainsi sa dynamique somatique à l'instrument. Puis, lors du jeu instrumental, il la guide dans l'énaction du processus de contrôle conscient en jouant. Ensuite, nous avons vu que, seule en répétition, Anne reprend plusieurs de ces éléments de cette démarche par elle-même afin de retrouver et faire émerger des prises corporelles. L'intégration de l'instrument dans les leçons d'éducation somatique pourrait donc être considérée comme une stratégie pédagogique essentielle pour favoriser l'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical.

CHAPITRE VI

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce chapitre, nous revenons sur l'objet et les questions de recherche, ainsi que sur les différentes étapes et les résultats de cette étude. Puis, nous proposons quelques pistes de réflexion pour l'élaboration de futurs travaux de recherche.

6.1 Résumé de l'étude

Cette étude a été élaborée autour de la question de recherche suivante : *Comment et dans quelle mesure la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique contribue-t-elle au progrès de l'agir musical chez deux musiciens professionnels?* Nous avons adopté un point de vue en seconde personne pour explorer cette question à travers deux études de cas dans lesquelles nous avons présenté les histoires individuelles de formation de nos sujets. Pour chacun des cas, nous avons présenté la formation musicale et d'éducation somatique reçue, leur projet personnel et les objectifs qu'ils souhaitaient atteindre à travers la pratique de méthodes d'éducation somatique ainsi que les progrès que les sujets attribuaient à la pratique d'éducation somatique. Puis, nous avons adopté un point de vue psychophénoménologique, afin de mieux cerner la dynamique d'action de nos sujets (ayant une pratique approfondie de méthodes somatiques) dans divers moments de jeu instrumental (une situation d'apprentissage somatique impliquant l'instrument, deux situations de répétition et une situation de concert). L'analyse de ces situations de jeu instrumental nous a

permis de conclure que, chez nos deux sujet, la pratique d'éducation somatique a une influence sur le progrès de l'agir musical des sujets et que c'est par l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical que cette influence s'opère. Pour finir, nous avons présenté les progrès dans le développement musical que les sujets considéraient avoir fait grâce à l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical.

La cueillette et l'analyse des données ont été réalisées selon la méthode d'Analyse par théorisation ancrée (Paillé 1995, 2008) et la théorisation des phénomènes ayant émergé de notre analyse fut envisagée à partir de la perspective théorique de l'énaction en éducation (Masciotra et al., 2008) présentée au chapitre 2. Cette perspective théorique entre en cohérence avec celle du domaine de l'éducation somatique et nous a permis de poser un regard neuf sur l'influence de l'agir développé dans une sphère d'activité sur le développement de l'agir dans une autre sphère d'activité.

À travers la présentation des deux cas, nous avons montré que, chez nos deux sujets, la pratique approfondie de méthodes d'éducation somatique avait une influence sur le développement de l'agir musical. En effet, nous avons vu que l'intégration de certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical a contribué à enrichir et élargir le pouvoir d'agir des sujets : cela leur permet de mieux faire face aux divers obstacles à leur développement musical, tels que les troubles musculosquelettiques, les blocages techniques, l'anxiété de performance, le manque d'optimisation de la dynamique somatique globale et les tendances dispositionnelles non productives en situation de jeu. De plus, en situation de jeu instrumental, l'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique à l'agir musical a permis aux sujets d'atteindre de brefs moments de performance optimale (*flow*) et de fluidité dans l'énaction du geste musical. Ces résultats viennent étayer les impacts positifs de la pratique de méthodes d'éducation somatique pour les musiciens. De plus, l'analyse approfondie des moments de jeu

instrumental explicités nous a permis de mieux comprendre la dynamique d'intégration de certaines composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical. En effet, dans l'analyse de ces moments, nous avons mis l'accent sur les prises sur soi et les stratégies somatiques et montré que l'énaction de ces composantes de l'agir développées en éducation somatique en situation de jeu instrumental contribuait au progrès de l'agir musical et ce, sur les plans dispositionnel, positionnel et gestuel.

Puis, lors de la discussion, une mise en parallèle de nos interprétations des cas d'Anne et de Marc nous a permis d'approfondir notre compréhension de divers aspects du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical, tel que vécu par nos sujets. Tout d'abord, nous avons proposé une définition du concept *d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical* inspirée de la définition de l'intégration de Roegiers (2000). Puis, nous avons présenté nos observations sur le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical, tel que vécu par les sujets de cette étude, dans le but d'en proposer une modélisation. Nous sommes d'abord revenus sur la définition des principales composantes de l'agir développées en éducation somatique en action dans les situations de jeu instrumental étudiées, soit les *prises sur soi*, les *repères somatiques* et les *stratégies somatiques*. Ensuite, nous avons montré que les projets de départ respectifs d'Anne et de Marc les ayant poussés à entreprendre la pratique de méthodes d'éducation somatique ont agi comme l'élément polarisateur de leur processus d'intégration. Puis, nous avons examiné certaines facettes du processus d'intégration des sujets ayant contribué à la coordination et l'articulation des agirs somatique et musical, distincts au départ, en un système de niveau supérieur : un agir musical plus performant. Pour finir, nous avons proposé une synthèse des progrès de l'agir musical réalisés par les sujets à travers le processus d'intégration. Cette démarche nous a permis de proposer une modélisation

du fonctionnement du processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical, tel que vécu par nos sujets.

Finalement, dans la seconde partie de la discussion, nous avons approfondi certains facteurs que nous considérons comme ayant été déterminants dans le processus d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical des sujets. En effet, selon nous, certaines stratégies pédagogiques mises en œuvre par les éducateurs somatiques ont été susceptibles d'influer sur le processus d'intégration. Ces éléments ont été discutés tout en gardant à l'esprit que cette recherche exploratoire effectuée auprès de deux sujets ne nous permet pas de généraliser ces résultats. Ils ont été présentés comme des pistes pouvant être prises en compte dans une démarche d'enseignement ou d'apprentissage en éducation somatique pour favoriser l'intégration.

6.2 Perspectives de recherches futures

En cette fin de parcours, nous entrevoyons plusieurs perspectives de recherche à partir des résultats obtenus. Dans la discussion, nous avons suggéré plusieurs pistes pour comprendre le phénomène d'intégration de l'agir développé en éducation somatique dans l'agir musical qui pourraient être approfondies dans le cadre de recherches plus systématiques, effectuées auprès d'un plus grand nombre de sujets. D'abord, il serait intéressant d'étudier le processus d'intégration de composantes de l'agir développées en éducation somatique dans l'agir musical auprès d'un échantillon plus large de musiciens à partir de la modélisation issue de l'expérience des sujets de cette étude et, ainsi, être en mesure de confirmer, d'infirmer ou d'enrichir certaines facettes de ce modèle. Il serait également intéressant d'étudier l'impact des pratiques enseignantes ou des stratégies d'enseignement préconisées par les éducateurs somatiques auprès d'un plus grand nombre de musiciens, afin de

dégager avec plus de certitude des stratégies pédagogiques pouvant favoriser l'intégration entre ces deux sphères d'activité.

Le cadre de l'énaction s'est avéré des plus appropriés pour comprendre et mettre en valeur la richesse de l'expérience de nos sujets en éducation somatique et en musique. En effet, en ce qui a trait au domaine de l'éducation somatique, nous avons mis de l'avant, au cours de cette thèse, la cohérence entre ce domaine et le paradigme de l'énaction. Nous croyons d'ailleurs qu'il serait intéressant et très pertinent d'approfondir la théorisation de diverses approches d'éducation somatique à partir de ce cadre afin d'actualiser le discours des tenants de ces méthodes par rapport aux dernières découvertes dans le domaine des sciences cognitives et de l'éducation en général. En ce qui a trait à la pratique musicale, ce cadre théorique, qui prend en compte l'unicité du corps et de l'esprit, convient bien à l'étude du jeu instrumental qui comporte d'immenses défis sur les plans physique et mental. La perspective de l'énaction nous apparaît donc comme une alternative très prometteuse aux perspectives cognitivistes ayant longtemps dominé la recherche dans le domaine musical. De plus en plus de chercheurs en musique s'intéressent d'ailleurs à l'approche énative, notamment, dans le domaine de l'éducation musicale (Schiavio & Cummins, 2015; van der Schyff, 2015) et de la musicologie de l'interprétation (Schiavio & Høffding, 2015). Nous croyons que cette étude constitue une contribution importante à ce courant émergent, puisqu'elle offre une perspective énative sur plusieurs aspects de la pratique musicale.

Pour conclure, mentionnons que l'étude des cas d'Anne et de Marc nous a permis de montrer que l'intégration de l'éducation somatique à la pratique musicale semble avoir un effet positif sur le développement de plusieurs facettes de l'agir musical. Ainsi, cette thèse vient soutenir la pertinence de la pratique de méthodes d'éducation somatique en complément à la pratique musicale pour permettre le développement global du musicien. De plus, à la lumière des résultats de cette thèse, nous croyons que les enseignants en musique tireraient profit de s'inspirer des approches

pédagogiques développées dans le champ de l'éducation somatique et d'adopter une conception plus holistique du musicien afin de favoriser un développement global de la personne à travers la pratique musicale.

ANNEXE 1

a) Extrait du procès-verbal du Regroupement pour l'éducation somatique (RES)



res@education-somatique.ca

www.education-somatique.ca

PROCÈS-VERBAL

CA du RES

Le : 2 novembre 2012

Heure : 13h00 à 16h00

Lieu : Bureau de Claudie Pfeifer

Adresse : 2020 Mont-Royal est, à Montréal

Étaient présents :

Marie-Ève Archambault, Andrée Dumouchel, Nicole Laudouar, Hedwidge Toupin, Simon Ghiberti, Claudie Pfeifer, Claire Boulé-Lalonde et Andrée Charpentier via Skype (13h54) et Martyne Tremblay.

EXTRAIT

8. Divers

8.1. Demande de Marie-Soleil Fortier

- Martyne Tremblay lit la lettre (annexe I) de Marie-Soleil Fortier, doctorante à l'UQAM, qui mène une étude auprès de musiciens. Elle veut savoir ce qui pourrait être considéré, aux yeux des membres du CA du RES, comme une pratique approfondie de l'éducation somatique, soit un nombre d'heures minimal.
- Chaque membre du CA, selon sa pratique respective et son expérience, donne son avis.
- Après discussion, quelques critères essentiels sont ressortis et un consensus est fait :
 - On peut considérer qu'une personne a une pratique approfondie de l'éducation somatique après avoir fait un minimum de 30 heures, mais idéalement plutôt 45 heures de leçons (de groupe ou individuelles).
 - Ce nombre d'heures devrait être réparti au moins sur une année, et non pas fait intensivement (en 2-3 mois, par exemple), car l'intégration du travail demande du temps. Les membres croient aussi qu'il est bon d'expérimenter le travail somatique à toutes les saisons, le corps ne réagissant pas de la même façon en tout temps.
 - 45 heures équivaldraient à trois sessions de leçons de groupe, par exemple. Pour ce qui est des leçons privées, le travail avance souvent plus vite. Une trentaine d'heures pourrait être suffisante pour parler d'une pratique approfondie.

Claudie Pfeifer

présidente

Martyne Tremblay

secrétaire

ANNEXE 1

De:

"Marie-Soleil Fortier" <fmariesoleil@gmail.com>

Sujet:

Projet de recherche auprès de musiciens ayant une pratique somatique approfondie

Sent date:

23.10.2012 17:53:10

À:

<res@education-somatique.ca>

Bonjour,

Je suis musicienne et étudiante au Doctorat en études et pratiques des arts à l'UQAM.

Ma recherche aura pour objectif de décrire l'expérience subjective du corps de musiciens en situation de performance. Je souhaite interviewer des musiciens ayant une pratique significative ou approfondie de méthodes d'éducation somatique afin d'évaluer quels sont les apprentissages somatiques qui sont transférés en situation de performance musicale.

Afin de recruter les sujets de mon étude, j'ai besoin d'établir des critères de sélection clairs et j'aimerais savoir si votre regroupement a établi ou pourrait établir un nombre d'heures minimal de pratique d'une approche somatique qui permettrait de considérer la pratique d'une personne comme "approfondie"...

Merci beaucoup de votre aide,

Marie-Soleil Fortier

b) Invitation à participer à l'étude



Projet de recherche sur les impacts de la pratique approfondie de l'éducation somatique sur les musiciens professionnels.

DOCTORAT EN ÉTUDES ET PRATIQUES DES ARTS

UQAM

Méthodes somatiques et approches affiliées :

Technique Alexander

Méthode Feldenkrais

Eutonie

Approche « Plaisir de Jouer »
de Marc Papillon (Médecine
des arts)

Arts martiaux (Tai Chi, Chi
Kong, etc.)

* Toute méthode ayant pour
objet l'apprentissage de la
conscience du corps en
mouvement dans l'espace et
intégrant la conception du
corps conscient dans sa
pédagogie.

Nous sommes à la recherche de musiciens professionnels, actifs sur la scène musicale, ayant approfondi une méthode d'éducation somatique.

Cette recherche qualitative cherche à comprendre et spécifier les impacts de la pratique approfondie d'une méthode d'éducation somatique sur la pratique musicale, notamment en situation de performance.

Votre implication dans la recherche impliquerait :

- 1— La captation vidéo d'une performance musicale effectuée à huit clos devant la chercheuse principale et sa direction de recherche. La vidéo sera ensuite observée par quatre experts du mouvement qui seront invités à analyser votre dynamique corporelle lors du jeu instrumental.
- 2— Un entretien biographique semi-dirigé, 1,5 heure
- 3— Deux entretiens d'explicitation (Vermersch) de 1,5 heure

L'ensemble du processus se déroulera entre janvier et avril 2013.

En plus de contribuer à l'avancement de la connaissance dans le domaine, il est à noter que le processus d'entrevues pourrait vous permettre d'effectuer un retour réflexif sur votre pratique musicale et somatique, ce qui peut s'avérer bénéfique sur le plan du développement artistique et personnel.

Nous vous laisserons le soin de nous contacter si vous souhaitez participer à la recherche.

Votre participation est volontaire et des mesures seront prises pour préserver votre anonymat.

Merci de votre attention!

RESPONSABLE DU PROJET :
Marie-Soleil Fortier

TELEPHONE
514-802-2581

COURRIEL
fortier.marie-soleil@courrier.uqam.ca

ANNEXE 2

Guides d'entretien

Entretien 1

1) RÉCIT DE PARCOURS MUSICAL

- a. *La personne peut-elle nous parler brièvement de ses débuts en tant que musicien(ne) et de son parcours d'études ?*

R¹⁵⁴ : Premiers contacts avec la musique

R : Choix d'institutions (Conservatoire, écoles publiques, professeurs privés)

- b. *La personne peut-elle nous parler des raisons qui l'ont poussé(e) à poursuivre une carrière en musique ?*

R : Raisons pragmatiques (perspectives d'avenir, etc.)

R : Raisons émotives (amour de la musique, passion, etc.)

R : Influence familiale ou des proches

R : Mentors ou modèles

- c. *La personne peut-elle nous parler de sa perception de l'enseignement qu'elle a reçu au cours de ses études ?*

R : Apprentissages marquants

R : Manques perçus dans la formation

¹⁵⁴ R : relances possibles

d. *La personne peut-elle nous parler des de son évolution technique à l'instrument ?*

R : Enseignement reçu par rapport à la technique instrumentale

R : les liens faits, ou non, avec le corps en globalité, la posture, la position, lien corps esprit, etc.

R : Les stratégies utilisées (démonstration, images...), situations vécues

R : Difficultés liées au corps (morphologie, tensions corporelles, faiblesses musculaires, etc.)

e. *La personne peut-elle nous parler de son parcours de musicien professionnel ?*

R : Son expérience d'insertion au milieu professionnel

R : Projets musicaux auxquels elle participe

R : Type et fréquence des engagements

f. *La personne peut-elle nous parler de la place qu'occupe la musique dans sa vie?*

R : Identité de musicien

g. *La personne peut-elle nous parler de difficultés rencontrées dans son parcours musical ?*

R : Blessures

R : Angoisse de performance

R : Variations de la motivation

2) RÉCIT DE CORPS

a. *La personne peut-elle nous parler des blessures qu'elle a eu durant sa carrière, s'il y a lieu ?*

R : Circonstances, causes des blessures

R : Attitude adoptée (en parler ou pas, chercher de l'aide ou pas, etc.)

R : Soutien de la part du milieu (enseignants, collègues, proches)

R : Ressources disponibles, spécialistes consultés

3) RÉCIT DE PERFORMANCE

a. *La personne peut-elle nous parler de son expérience de scène ?*

R : Fréquence des prestations publiques

R : Niveau d'aisance sur scène dans le passé, aujourd'hui

R : Expérience de l'angoisse de performance

R : Expérience de performances particulièrement positives

4) RÉCIT DE PARCOURS SOMATIQUE

a. *La personne peut-elle nous parler des approches somatiques pratiquées ?*

R : Nombre d'années de pratique

R : Fréquence de la pratique

b. *La personne peut-elle nous parler des raisons qui l'ont poussée à acquérir une pratique somatique ?*

c. *La personne peut-elle nous parler de la place qu'occupe l'éducation somatique dans sa vie ?*

5) RÉCIT DES IMPACTS DE LA PRATIQUE D'UNE APPROCHE D'ÉDUCATION SOMATIQUE

a. *La personne peut-elle nous parler des impacts de la pratique somatique sur sa pratique instrumentale ?*

R : Perception du travail instrumental

R : Attitude lors des répétitions

R : Problèmes physiques

R : Problèmes techniques

R : Angoisse de performance

R : Impact artistique

b. *La personne peut-elle nous parler des impacts de la pratique somatique dans ses activités d'enseignement ?*

R : Attentions aux aspects corporels du jeu chez les étudiants

R : Enseignement de la technique instrumentale

R : Enseignement de l'interprétation

- c. *La personne peut-elle nous parler des impacts de la pratique somatique dans sa vie en général ?*

*Entretien 2***1- Question d'amorce pour l'entretien d'explicitation :**

Je vous propose de me parler d'une performance importante, qui représentait un enjeu pour vous, durant laquelle vous avez vécu une difficulté que vous avez su surmonter efficacement.

Relances possibles :

a) Une performance importante, représentant un enjeu pour vous pourrait être:

- Un évènement d'envergure
- Une performance significative pour votre carrière
- Une performance impliquant des éléments susceptibles de provoquer le stress (contrôle faible, imprévisibilité, nouveauté, égo menacé, etc.)

b) Une difficulté pourrait être :

- Anxiété de performance
- Perte de concentration
- Douleur
- Défi ou difficulté technique
- Défi ou difficulté sur le plan de l'interprétation

Entretien 3

Ici, le guide d'entretien a été adapté à chacun des sujets. Voici les grandes lignes de l'entretien avec Marc.

- 1- La personne peut-elle nous parler de son attitude par rapport à la formation reçue en éducation somatique** (*ici, des liens seront faits avec les données recueillies lors des premiers entretiens*)

R : Distinguer Alexander et Feldenkrais ou mettre de l'avant les points communs

R : Est-ce que la démarche d'acquisition d'une pratique d'éducation somatique prend place dans un projet plus large, en lien avec le développement professionnel et personnel du musicien?

- 2- La personne peut-elle nous décrire le déroulement type d'une séance d'éducation somatique**

a. T. Alexander

R : Travail à l'instrument

R : Travail hors instrument

b. Feldenkrais

- 3- Question d'amorce pour l'entretien d'explicitation :**

Je vous propose de me parler d'un moment particulièrement marquant dans le cadre d'une situation d'apprentissage somatique.

R : Révélation, découverte qui change ton rapport au monde

- 4- La personne peut-elle nous parler de sa perception de l'enseignement reçu dans en éducation somatique ?**

R : Est-ce que l'enseignant fait place à l'histoire et au projet de l'apprenant? Prend-il en compte le projet de l'apprenant et les objectifs qu'il souhaite atteindre dans cette formation?

R : Est-ce que l'enseignant encourage l'étudiant à se fixer des objectifs par rapport à la formation?

R : L'instrument est-il intégré au travail somatique? Comment?

R : Est-ce que l'enseignant tient compte des contraintes particulières avec lesquelles le musicien devra composer une fois à l'instrument?

R : L'instrument est-il intégré au travail somatique? Comment?

R : L'enseignant fournit-il des occasions d'apprentissage dans les situations de coopération?

R : L'enseignant fournit-il des occasions d'apprentissage dans les situations d'adversité (confrontations de points de vues, stress, situations de performance) ?

R : L'enseignant encourage-t-il l'étudiant à réfléchir sur sa performance et le résultat de ses actions? Guide-t-il les réflexions de l'apprenant vers le dispositionnel, le positionnel et le gestuel selon les circonstances?

5- Question d'amorce pour l'entretien d'explicitation :

Je vous propose de me parler d'un moment de jeu instrumental qui met en jeu votre pratique somatique

R : pas nécessairement corporel

6- La personne peut-elle nous parler des contextes dans lesquels elle intègre l'éducation somatique à sa pratique instrumentale

R : Routine durant les répétitions? (la routine d'échauffement qu'il a l'habitude de faire chez lui avant de répéter)

7- Recueillir les définitions personnelles du sujet de concepts clés énoncés lors de l'entretien 1 (laisser-aller, présence, inhibition, etc.)

ANNEXE 3

Exemple de codification

Rubriques	Thèmes	2	B	Dans l'enseignement musical que tu as reçu est-ce que des liens étaient fait avec le corps en général dans sa globalité ?
ENSEIGNE MENT DU CORPS EN MUSIQUE	Thèmes abordés par l'enseignant : le soutien et le souffle	2	A	Vraiment, vraiment peu. C'est sûr qu'on va parler de soutien, de souffle, fait qu'il y a beaucoup d'images avec le souffle, ou ça allait avec le coup de langue, ben imagine ta colonne d'air comme un saucisson, puis ta langue c'est le couteau qui vient trancher. Des images qui englobent un peu plus. Ou il va y avoir des profs qui vont parler du diaphragme, puis elle va peut être avoir sorti des photos du diaphragme pour me montrer, regarde c'est ici puis ça se passe de même. Mais assez peu tsé, ah, attention, tsé ils vont corriger où est-ce que tu mets ton pouce sur la flute
	Stratégie d'enseignement : analogies par images	2		
	L'anatomie du diaphragme : bref survol			
	Position du pouce : Approche corrective			

Thèmes abordés par l'enseignant : Posture globale « si on est croche » Stratégie d'enseignement : directives « Tiens-toi droite » Sensibilisation à l'hyper extension des genoux		pour s'assurer qu'il est pas trop en avant ou trop en arrière. Si t'es croche ils vont te replacer mais de façon globale, vraiment de comment être ou... à part si je me tenais croche : Tiens-toi droit... Ma prof du cégep avait remarqué que je bloquais les genoux. Elle m'a dit arrête de bloquer les genoux tout de suite, c'est pas bon. Mais tsé ça s'arrête là. Il n'y a pas d'analyse autre de posture ou... ma prof du cégep, mettons j'avais des préparations de concert et tout ça, ben tsé genre : Pense-toi soliste! Tsé puis elle m'encourageait à avoir une position un peu plus droite et vers... tsé comme en dehors là, finalement tsé avec ma perception d'Alexander, n'est pas vraiment bonne mais qui te fait paraître bien sur scène. Fait que tsé il y avait un peu de ça, mais si non, outre que ça vraiment peu. Même ma prof à l'université, j'avais mal partout, puis j'avais des tendinites partout, puis, ben ta position à la flute est correcte. Fait que elle ne savait pas, elle n'était pas capable de m'aider. Fait que mis à part des allusions par rapport au souffle, au soutien au <i>ground</i> , tsé je jouais debout, fait que tsé il y en a des fois ben regardes, reste sur tes deux pieds. Si mettons tu te promènes trop ben bouge moins. Mais pas...
Thèmes abordés par l'enseignant : Posture globale pour l'attitude physique en concert Enseignement de la posture : modèle extérieur Incapacité à recevoir de l'aide lorsqu'elle était blessée Thèmes abordés : le soutien, le souffle et l'ancrage		
Stratégie d'enseignement : directives		

ANNEXE 4

Exemple du développement d'une catégorie conceptualisante

Catégorie conceptualisante : *Quête de perfection de soi*

Définition

Objectif global de raffinement perpétuel de ses capacités mobilisant la personne dans ses activités.

Propriétés

- Cette quête détermine le choix d'activités ou de disciplines ayant un fort potentiel pour le développement de soi
- La finalité de la pratique d'une activité va au-delà de la maîtrise de cette discipline

Citations en lien avec cette catégorie

A : La musique, bon c'est... j'adore ça puis c'est une autre, c'est un travail aussi là, une façon de gagner ma vie. Et euh... c'est un endroit où... bien c'est un dialogue avec moi-même, c'est comme un défi avec moi-même de toujours progresser, de surmonter des difficultés. Oui, je le vois comme une espèce de défi avec moi-même. C'est une relation un peu bizarre c'est sûr. (M.ESD1:40)

A : Oui, c'est ça, je suis en train de faire mon bacc, puis tsé, tu décides de faire un bacc mais potentiellement tu veux faire carrière là-dedans, tu sais, t'espère trouver une voie là-dedans... (A.ESD3:212)

RÉFÉRENCES

- Alcantara, P. de. (2000). *Technique Alexander pour les musiciens*. Montauban: Montauban : Alexitère.
- Alexander, F. M. (1985). *The Use of the Self*. London: Orion Books.
- Altenmuller, E., & Gruhn, W. (2002). Brain Mechanisms. Dans R. Parncutt & G. E. McPherson (Éd.), *The Science and Psychology of Music Performance* (p. 63-81). New-York: Oxford University Press.
- Anadon, M., & Savoie Zajc, L. (2009). Introduction: L'analyse qualitative des données. *RECHERCHES QUALITATIVES*, 28(1), 1-7.
- Antidote RX, version 7.6.1.1. (2014). Montréal: Druide informatique.
- Archambault, A., & Venet, M. (2007). Le développement de l'imagination selon Piaget et Vygotsky : d'un acte spontané à une activité consciente. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 5-24.
- Arcier, A.-F. (1998). *Le trac : le comprendre pour mieux l'appivoiser*. Onet-le-Château: Alexitère.
- Arcier, A.-F. (2004). *Le trac : stratégies pour le maîtriser*. Montauban: Alexitère.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Beaudoin, C. (1997). *Le phénomène d'intégration des apprentissages somatiques dans la vie quotidienne de l'apprenant*. Université Laval, Québec.
- Beringer, E. (2010). Foreword. Dans E. Beringer (Éd.), *Embodied Wisdom: The Collected Papers of Moshe Feldenkrais* (p. 1-18). Berkeley: North Atlantic Books.
- Berthoz, A. (1997). À propos du sens du mouvement. *Éducation Physique et Scientifique*, no. 268.
- Berthoz, A. (2001). Le sens du mouvement, interview d'Alain Berthoz. *Nouvelles de*

Danse, 48/49, 80-93.

- Bottiglieri, C. (2014). Médialités: quelques hypothèses sur les milieux Feldenkrais. Dans I. Ginot (Éd.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais* (p. 77-114). Lavérune: Éditions L'Entretemps.
- Brandfonbrener, A. G., & Kjelland, J. M. (2002). Music Medicine. Dans R. Parncutt & G. McPherson (Éd.), *The Science and Psychology of Music Performance* (p. 83-96). New York: Oxford University Press.
- Cardoso, J. (2006). *Ciencia y metodo de la tecnica guitarristica = Science and method in guitar technique*. San Lorenzo de El Escorial (Madrid): Acordes Concert.
- Carlevaro, A. (1989). *École de la guitare : exposé de la théorie instrumentale*. Paris: Éditions Henry Lemoine.
- Chamagne, P. (1998). *Éducation physique préventive pour les musiciens*. Onet-le-Château: AleXitère.
- Chamagne, P. (2000). *Prévention des troubles fonctionnels chez les musiciens*. Montauban: Alexitère.
- Charbonneau, S., & Drouin, J. (2015). *Glossaire: traduction enrichie de l'appendice 1 du livre « The Intelligence of Moving Bodies » de Carl Ginsburg*. Montréal.
- Chien, S.-C. (2007). *Application of the principles of the Alexander Technique to viola playing and performance*. University of Miami, United States -- Florida.
Consulté à l'adresse
<http://search.proquest.com/docview/304840698?accountid=14719>
- Connolly, C., & Williamon, A. (2004). Mental skills training. Dans A. Williamon (Éd.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (p. 221-245). New-York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow the psychology of optimal experience*. New York ; Toronto: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Applications of Flow in Human Development and Education: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi. The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer Netherlands.
doi:10.1007/978-94-017-9094-9
- Dahl, S., Bevilacqua, F., Bresin, R., Clayton, M., Leante, L., Poggi, I., & Rasamimanana, N. (2010). Gesture in Performance. Dans *Musical gestures: sound, movement, and meaning*. New-York: Routledge.

- Davidson, J. W. (2012). The role of bodily movement in learning and performing music: applications for education. Dans G. McPherson & G. Welch (Éd.), *The Oxford handbook of music education* (p. 769-782). New York: Oxford University Press.
- Davidson, J. W., & Correia, J. S. (2002). Body Movement. Dans R. Parncutt & G. McPherson (Éd.), *The Science & Psychology of Music Performance* (p. 237-250). New York: Oxford University Press.
- Delalande, F. (2014). Quelques conséquences de l'origine sensori-motrice de l'expérience musicale. Dans M. Desroches, S. Stévanne, & S. Lacasse (Éd.), *Quand la musique prend corps* (p. 93-103). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Demontrond, P., & Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, 1(79), 9-21. doi:10.3917/sta.079.0009
- Depraz, N., Vermersch, P., & Varela, F. J. (2011). *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*. Bucarest: Zeta Books.
- Doidge, N. (1999, octobre 6). New hope for aching, creaky yuppie bodies: Training program arrives in Canada. *National Post*, p. 0-B5 / page couverture. Don Mills. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/329547518?accountid=14719>
- Dubuc, B. (2014). Au-delà du modèle de Piaget. *Université McGill: Le cerveau à tous les niveaux*. Consulté 7 décembre 2015, à l'adresse http://lecerveau.mcgill.ca/flash/i/i_09/i_09_p/i_09_p_dev/i_09_p_dev.html
- Duchesne, I. (2010). Le musicien athlète de la scène. *Le Médecin du Québec*, 45(1), 35-40.
- Dumontier, C., & Nourissat, G. (2002). Pathologies des musiciens: notions épidémiologiques. *Médecine des Arts*, 41, 3-8, 35-38.
- Duncan, C. (1980). *The Art of Classical Guitar Playing*. Miami: Alfred Pub Co.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406. doi:10.1037/0033-295x.100.3.363
- Farnsworth-Grodd, V. (2012). *Mindfulness and the Self-regulation of Music Performance Anxiety*. University of Auckland, Auckland.
- Fedele, A. L., & Murray, A. (2003). *The Alexander Technique: A basis for oboe performance and teaching*. University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana. Consulté à l'adresse

<http://search.proquest.com/docview/288222614?accountid=14719>

- Feldenkrais, M. (1990). *Awareness Through Movement: Easy-to-Do Health Exercises to Improve your Posture, Vision, Imagination and Personal Awareness*. New York: HarperColl.
- Feldenkrais, M. (1992). *Body and mature behaviour a study of anxiety, sex, gravitation & learning*. New York: New York International Universities Press.
- Feldenkrais, M. (2010). Awareness Through Movement. Dans E. Beringer (Éd.), *Embodied Wisdom: The Collected Papers of Moshe Feldenkrais* (p. 69-75). Berkeley: North Atlantic Books.
- Fortier, M.-S., & Papillon, M. (2011). Portrait d'une approche corporelle globale du musicien: Entrevue réalisée avec Marc Papillon. *Non publié*.
- Fortin, S. (1996). L'éducation somatique et la formation en danse. *Nouvelles de Danse*, 28(Contredanse), 14-29.
- Gagnon, Y.-C. (2005). *L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Galvao, A., & Kemp, A. (1999). Kinaesthesia and Instrumental Music Instruction: Some Implications. *Psychology of Music*, 27(2), 129-137.
- Garner, A. M. (2012). Performance Anxiety: Treatment Options for Stage Fright. *American String Teacher*, 62(1), 34-37. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/927879373?accountid=14719>
- Ginot, I. (2009). Discours, technique du corps et technocorps: À partir et non à propos de Conscience du corps de Richard Shusterman. Dans P. Gioffredi (Éd.), *À la rencontre de la danse contemporaine: porosités et résistances* (p. 235-264). Paris: Harmattan.
- Ginot, I. (2014a). De changement à la variabilité: L'invention du temps dans la séance Feldenkrais. Dans I. Ginot (Éd.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais* (p. 59-76). Lavérune: Éditions L'Entretemps.
- Ginot, I. (2014b). Que faisons-nous et à quoi ça sert? Image du corps et schéma corporel dans la méthode Feldenkrais. Dans I. Ginot (Éd.), *Penser les somatiques avec Feldenkrais* (p. 45-58). Lavérune: Éditions L'Entretemps.
- Ginsburg, C. (2010). *The Intelligence of Moving Bodies: A somatic view of life and its consequences*. Santa Fe: AWAREing Press.
- Girard, F. (2007). An Alexander Technique Teacher's Views on Working with Dancers. *Somatics*, XV, 20-26.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies*

pour la recherche qualitative. Individu et société. Paris: Armand Colin.

Green, B., & Gallwey, W. T. (1986). *The inner game of music.* New York ; Toronto: Anchor Press.

Grégoire, S., Baron, C., & Baron, L. (2012). Pleine conscience et counseling. *Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 46(2), 161-177. Consulté à l'adresse <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/967/2333>

Gymnastique TCP. (2003). Gymnastique sur Table - site internet. Consulté 15 décembre 2015, à l'adresse <http://www.gymnastiquesurtable.com>

Hanna, T. (1986). What is Somatics? *Somatics, Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 5(4), 4-8.

Harbonnier-Topin, N., & Barbier, J.-M. (2012). « How seeing helps doing, and doing allows to see more »: the process of imitation in the dance class. *Research in Dance Education*, 1-25. doi:10.1080/14647893.2012.677423

Harbonnier-Topin, N., & Simard, H. (2015). Towards a constructive interaction between Somatic education and introspective verbalisation. Dans S. Whatley, N. G. Brown, & Kirsty Alexander (Éd.), *Attending to Movement. Somatic Perspectives on Living in this World* (p. 239-250). Axminster: Triarchy Press.

Hembreiker, L.-R. (2010). Incorporating Alexander Technique into the Daily Practice Session. *The American Harp Journal*, 22(3), 34-39. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/821009500?accountid=14719>

Héroux, I. (2006). *L'apport de la psychologie cognitive dans l'élaboration d'un outil didactique pour favoriser l'apprentissage de la guitare au niveau collégial.* Faculté de musique . Université Laval, Québec.

Héroux, I., & Fortier, M.-S. (2014). Le geste expressif dans le travail d'interprétation musicale. Dans M. Desroches, S. Stévance, & S. Lacasse (Éd.), *Quand la musique prend corps* (p. 21-44). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Jain, S., Janssen, K., & DeCelle, S. (2004). Alexander technique and Feldenkrais method: a critical overview. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America*, 14, 811-825.

Jensenius, A. R., Wanderley, M. M., Godoy, R. I., & Leman, M. (2010). Musical Gestures: Concepts and Methods in Research. Dans *Musical gestures: sound, movement, and meaning.* New-York: Routledge.

Joly, Y. (1993). L'éducation somatique au-delà des discours et des méthodes. *Bulletin de l'association des praticiens de la méthode Feldenkrais de France*, Hiver(14), 1-16. Consulté à l'adresse www.yvanjoly.com

- Joly, Y. (2000). Éducation somatique (définition). *Bulletin Feldenkrais France*, 38(février), 1-2.
- Kaplan, I. (1994). *The experience of pianists who have studied the Alexander Technique : Six case studies*. New-York University.
- Kaplan, I., & Gilbert, J. (1994). *The experience of pianists who have studied the Alexander Technique: Six case studies*. New York University, New York.
Consulté à l'adresse
<http://search.proquest.com/docview/304129730?accountid=14719>
- Kenny, D. T. (2005). Performance Anxiety: Multiple Phenotypes, One Genotype? Introduction to the Special Edition on Performance Anxiety. *International Journal of Stress Management*, 12(4), 307-311. doi:10.1037/1072-5245.12.4.307
- Kenny, D. T. (2006). Music Performance Anxiety: Origins, Phenomenology, Assessment and Treatment. *Context*, 51-64. Consulté à l'adresse
<http://search.proquest.com/docview/1468263?accountid=14719>
- Kenny, D. T. (2008). Negative emotions in music making: performance anxiety. Dans P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Éd.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications* (p. 425-451). Oxford: Oxford University Press.
- Kenny, D. T. (2011). *The Psychology of Music Performance Anxiety*. New York: Oxford University Press.
- Kleesattel, A. L., & Vardi, U. (2012). *Applications of Somatic Practices to Cello Playing and Pedagogy*. The University of Wisconsin - Madison, United States -- Wisconsin. Consulté à l'adresse
<http://search.proquest.com/docview/1034587129?accountid=14719>
- Kuypers, P. (1990). L'empire des sens... La kinésiologie, un outil d'analyse du mouvement: Entretien avec Hubert Godard. *Danser maintenant*, (juin), 101-105.
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le cerveau attentif: contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris: Odile Jacob.
- Le Moal, P. (1999). *Dictionnaire de la danse. Librairie de la danse* (Nouvelle éd.). Paris: LarousseBordas.
- Leao, M. (2003). *La présence totale au mouvement*. Paris: Point d'appui.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Masciotra, D. (2005). Réflexivité, métacognition et compétence. *Vie Pédagogique*, 134(février, mars), 29-31.
- Masciotra, D. (2016). Halte au compétentisme! Place à l'agir de la personne exerçant

- une activité : perspective de l'énaction. Dans S. Fernagu Oudet & C. Batal (Éd.), *(R) évolution du management des ressources humaines: Des compétences aux capacités* (p. 343-358). Presses Universitaires du Septentrion.
- Masciotra, D., & Medzo, F. (2009). *Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie*. Bruxelles: De Boeck université.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2008). *Énaction : apprendre et enseigner en situation*. Bruxelles: De Boeck.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance: Racines biologiques de la compréhension humaine*. Don Mills: Addison-Wesley.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Mozeiko, K. J. (2011). *The effects of participation in the Alexander Technique on female violinists and violists: A mixed-methods study*. Boston University, Boston. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/879754984?accountid=14719>
- Mullan, K. J. (2014). Somatics: Investigating the common ground of western body-mind disciplines. *Body, Movement and Dance in Psychotherapy*, 1-13. doi:10.1080/17432979.2014.946092
- Nijs, L., Lesaffre, M., & Leman, M. (2012). The musical instrument as a natural extension of the musician. Dans M. Castellengo, H. Genevois, & J.-M. Bardez (Éd.), *Music and its instruments* (p. 467-484). Sampzon: Éditions Delatour France.
- Nuti, G. (2006). *Le corps qui pense : étude sur les tensions musculaires non fonctionnelles chez l'interprète musical*. Paris: L'Harmattan.
- Oyan, S. (2006). *Mindfulness meditation: Creative musical performance through awareness*. Louisiana State University.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181. doi:10.7202/1002253ar
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3e éd.). Paris: Armand Colin.
- Papillon, M. (2011). *La main du guitariste : anatomie, technique et performance*. Paris: Alexitère.
- Perrenoud, P. (2004). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux: Perseus Publishing.
- Perrin, P. (2001). *La posture et le geste du guitariste*. (B. Bouvier, Éd.). Montauban [France]: Montauban France : AleXitère.

- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J. (1974b). *Reussir et comprendre*. Paris: Presses universitaires de France.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant*. Quadrige: Presses universitaires de France.
- Plonka, L. (2007). Playinf Music « The Feldenkrais Way »: An Interview with Aliza Stewart, GCFP. *SenseAbility, Spring*(40), 10.
- Popa, A. S. (2012). *You become what you practice: Application of Tai Chi principles to piano playing*. Boston University, Boston. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/1033194738?accountid=14719>
- Pressing, J. (1984). Cognitive Processes in Improvisation. Dans W. R. Crozier & J. C. Antlony (Éd.), *Advances in Psychology* (Vol. Volume 19, p. 345-363). North-Holland. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115\(08\)62358-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-4115(08)62358-4)
- Pressing, J. (1988). Improvisation: methods and models. Dans J. Sloboda (Éd.), *The psychology of performance, improvisation and composition* (p. 129-178). Oxford: Claredon Press.
- Prinz, J. J. (2012). *The Conscious Brain: How attention engenders consciousness*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramachandran, V. S. (2011). *Le cerveau fait de l'esprit : enquêtes sur les neurones miroirs*. Paris: Dunod.
- Reese, M. (1999). A Dynamic Systems View of the Feldenkrais Method. *Somatics*, 12(3), 18-28.
- Reese, M. (2010). La Méthode Feldenkrais - Entretien avec Mark Reese. *Journal de la technique Alexander*, 1(7).
- Reese, M. (2014). The Feldenkrais Method and Dynamic System Principles. *Donna Ray*. Consulté à l'adresse http://semiorganized.com/articles/other/ReeseDynamic_systems.html
- Regelski, T. (2002). On « Methodolatry » and Music Teaching as Critical and Reflective Praxis. *Philosophy of Music Education Review*, 10(2), 102-123.
- Richard, M., & Bissonnette, S. (2005). Les sciences cognitives et l'enseignement. Dans *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 237-255). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Rizzolatti, G., & Destro, M. F. (2008). Mirror neurons. *Scholarpedia*, 3(1), 20-55. Consulté à l'adresse http://www.scholarpedia.org/article/Mirror_neurons#Action_understanding_and_imitation

- Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, 3(2), 131-141.
doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0926-6410\(95\)00038-0](http://dx.doi.org/10.1016/0926-6410(95)00038-0)
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. (J.-M. de Ketele, Éd.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Rogers, M. (2015). Fine Tuning. *Symphony*, (winter), 64-69.
- Roland, D. (1994). How Professional Performers Manage Performance Anxiety. *Research Studies in Music Education*, 2(1), 25-35.
doi:10.1177/1321103x9400200105
- Rosenthal, E. (1987). The Alexander Technique-what it is and how it works: work with three musicians. *Medical Problems of Performing Artists Probl Perform Art*, 2(2), 53-57.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation - Viser le transfert*. Montréal: Guérin.
- Schiavio, A., & Cummins, F. (2015). An inter(en)active approach to musical agency and learning. Dans R. Timmers, N. Dibben, Z. Eitan, R. Granot, T. Metcalfe, A. Schiavio, & V. Williamson (Éd.), *International Conference on the Multimodal Experience of Music* (p. 1-12). Sheffield: HRI Online Publications. Consulté à l'adresse <http://www.hrionline.ac.uk/openbook/book/ICMEM2015>
- Schiavio, A., & Høffding, S. (2015). Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance. *Musicae Scientiae*, 1-23.
- Schoeb, V., & Zosso, A. (2012). « You cannot perform music without taking care of your body »: a qualitative study on musicians' representation of body and health. *Med Probl Perform Art*, 27(3), 129-136. Consulté à l'adresse <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22983130>
- Schramek, T. E. (2008). Vos enfants se font-ils du CINÉ avec la rentrée? *Mammoth Magazine*, 5(septembre).
- Shusterman, R. (2007). *Conscience du corps : pour une soma-esthétique*. Paris: Éditions de l'Éclat.
- Shusterman, R. (2008). *Body consciousness a philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press. Consulté à l'adresse <http://proxy.bibliotheques.uqam.ca/login?url=http://www.myilibrary.com?id=137038>
- Smith, L. B. (2006). *Movement Matters: The Contributions of Esther Thelen*.

- Biological Theory*, 1(1), 87-89.
- Spann, C. (2004). Healty Practices: Feldenkrais, Movement, and Music. *Wisconsin Cello Society Newsletter*, 5(1), 1-3.
- Spire, M. (1989). The Feldenkrais method: an interview with Anat Baniel. *Medical Problems of Performing Artists*, 4(4), 159-162.
- Stein, C. J. (1996). To schlep or not to schlep. *The American Music Teacher*, 45(5), 18. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/217467722?accountid=14719>
- Stern, J. R., Khalsa, S. B., & Hofmann, S. G. (2012). A yoga intervention for music performance anxiety in conservatory students. *Med Probl Perform Art*, 27(3), 123-128. Consulté à l'adresse <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22983129>
- Sternbach, D. J. (2008). Stress in the Lives of Music Students. *Music Educators Journal*, 94(3), 42-48. doi:10.1177/002743210809400309
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Les Éditions Logiques inc.
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages. Théories et pratiques dans l'enseignement*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tennant, S. (1995). *Pumping Nylon: The Classical Guitarist's Technique Handbook*. Alfred Pub Co.
- Thelen, E. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. (L. B. Smith, Éd.). Cambridge: MIT Press.
- Thelen, E. (1995). Motor development: A new synthesis. *American Psychologist*. US: American Psychological Association. doi:10.1037/0003-066X.50.2.79
- Thelen, E., Schöner, G., Scheier, C., & Smith, L. B. (2001). The dynamics of embodiment: A field theory of infant perseverative reaching. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(01), 1-34. Consulté à l'adresse <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X01003910>
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. London: The Belknap of Harvard University Press.
- Urshalmi, J. (2006). *A Conscious Approach to Guitar Technique*. Verlag: Chanterelle.
- Valentine, E. R., Fitzgerald, D. F. P., Gorton, T. L., Hudson, J. a., & Symonds, E. R. C. (1995). The Effect of Lessons in the Alexander Technique on Music Performance in High and Low Stress Situations. *Psychology of Music*, 23(2), 129-141. doi:10.1177/0305735695232002

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- van der Schyff, D. (2015). Music as a Manifestation of Life: Exploring Enactivism and the 'Eastern Perspective' for Music Education. *Frontiers in Psychology*, 6(345), 1-15. Consulté à l'adresse http://www.frontiersin.org/Journal/Abstract.aspx?s=1109&name=theoretical_and_philosophical_psychology&ART_Doi=10.3389/fpsyg.2015.00345
- van der Schyff, D., Schiavio, A., & Elliott, D. (2016). Critical Ontology for an Enactive Music Pedagogy. *Action for Change in Music Education*, 15(5), 81-121.
- Vardi, U. (2004). Healthy Practices: Feldenkrais, Movement, and Music. *Wisconsin Cello Society Newsletter*, (1), 1-3.
- Varela, F. J., Maturana, H. R., & Uribe, R. (1974). Autopoiesis: The organization of living systems, its characterization and a model. *Biosystems*, 5(4), 187-196. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/0303-2647\(74\)90031-8](http://dx.doi.org/10.1016/0303-2647(74)90031-8)
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit sciences cognitives et expérience humaine*. Paris: Éditions du Seuil.
- Vermersch, P. (1992). *Explicitation et prise de conscience*. Paris: Laboratoire d'Ergonomie Cognitive et Physiologique.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Collection Pédagogies. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (1996). Vers une psychophénoménologie. *Expliciter*, 13, 1-22.
- Vermersch, P. (1998). Husserl et l'attention. *Expliciter*, 24(Mars), 7-24.
- Vermersch, P. (2009). Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus (1). Première partie : organiser les données de verbalisation en suivant le « modèle de la sémiose ». *Expliciter*, 81(octobre).
- Vermersch, P. (2010). Le modèle des modes de conscience selon Husserl : inconscient, conscience, conscience réfléchie. *Expliciter*, 84, 21-38.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Formation et Pratiques professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Saint-Laurent: Éditions du nouveau pédagogique inc.
- Warren, B. (1983). The Alexander Technique. *International Journal of Music Education*, 2(1), 49-51. doi:10.1177/025576148300200111

- Weinberger, R. (1999). No Pain, Big Gain: Examining the Feldenkrais Method. *Strings*, 14(2), 72-77. Consulté à l'adresse <http://search.proquest.com/docview/1407000?accountid=14719>
- Williamon, A. (2004). *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance*. (A. Williamon, Éd.). New-York: Oxford University Press.
- Wilson, G. D., & Roland, D. (2002). Performance anxiety. Dans R. Parncutt & G. McPherson (Éd.), *The Science and Psychology of Music Performance* (p. 47-61). New-York: Oxford University Press.
- Woodard, K. (2009). Recovering disembodied spirits: teaching movement to musicians. *B. J. Music*, 26(2), 153-172 . doi:10.1017/S0265051709008419
- Wulf, G., & Mornell, A. (2008). Insights about practice from the perspective of motor learning: a review. *Music Performance Research*, 2, 1-25.
- Wynn Parry, C. B. (2004). Managing the physical demands of musical performance. Dans A. Williamon (Éd.), *Musical Excellence: Strategies and techniques to enhance performance* (p. 42-60). New-York: Oxford University Press.
- Zahn, R. (2005). Francisco Varela and The Gesture of Awareness : a new direction in cognitive science and its relevance to the Alexander Technique. Dans *Proceedings of the 7th International Congress of the F. M. Alexander Technique* (p. 1-34). Oxford: Oxford University.